

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

**ENVIRONMENTÁLNÍ ASPEKTY ČTENÁŘSTVÍ
A ČTENÁŘSKÝ SELF-KONCEPT**

Environmental aspects of reading and reading self-concept

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kristýna Rusnáková

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie

2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Environmentální aspekty čtenářství a čtenářský self-koncept* vypracovala pod vedením mé vedoucí práce samostatně a za použití literatury a pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použitých informačních zdrojů. Prohlašuji také, že tato práce nebyla využita k získání jiného či stejného titulu.

V Praze dne

Podpis

Poděkování:

Ráda bych poděkovala PhDr. Pavle Presslerové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za vstřícný přístup, ochotu i cenné rady a připomínky. Dále bych ráda poděkovala doc. PhDr. PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D. za to, že mi umožnila podílet se na výzkumném projektu.

Abstrakt

Předložená diplomová práce se zabývá otázkou dětského čtenářství a environmentálních faktorů, jež vznik a průběh tohoto procesu podmiňují a provází. Práce mapuje význam determinantů vnějšího prostředí v oblasti porozumění čtenému, v utváření žakových postojů ke čtení, jeho motivaci a čtenářských návyků.

Teoretická část se věnuje otázkám dětského čtenářství jako důležité složky v procesu osvojování si čtenářských dovedností, dále charakterizuje čtenářské sebepojetí a možnosti podpory čtenářství v rodinném a školním prostředí. Těžištěm práce jsou jednotlivé faktory formující čtenářství dětí, z nichž nejdůležitější postavení zaujímá rodina a škola. Práce neopomíjí také prostředí knihoven a stále více do utváření čtenářských návyků a postojů prostupující média (televize, počítač, internet).

V empirické části je provedena kvalitativní obsahová analýza dotazníků získaných od rodičů a žáků 4 tříd. Cílem tohoto výzkumu je zmapovat, jak se výkony v porozumění čtenému odrážejí v hodnocení vlastních čtenářských dovedností žáků 4. tříd. Dále se práce zabývá tím, jak se rodinné prostředí promítá do výkonů v porozumění čtenému a do vlastního hodnocení čtenářských dovedností žáka.

Klíčová slova

Čtenářská gramotnost, čtenářské návyky, environmentální vlivy, porozumění čtenému, čtenářský self-koncept.

Abstract

This diploma thesis deals with the problems of child literacy and the environmental factors which condition its origin and development. My work maps the importance of external environmental determiners that affect reading comprehension and attitudes to reading including motivation and reading habits.

The theoretical part looks into the elements of the children's reading process such as gaining skills and sub-skills, self-reflection and forms of aids to support reading in school and family – these two factors are the crucial ones. My work also considers the role of institutions such libraries but also the media and devices (TV, PC, the Internet).

The empirical part presents the results of questionnaires collected from the research of fourth grade elementary school students and their parents. The aim of the research was to see how is reading comprehension reflected in the assessment of children own reading skills of 4th grade pupils. Further, the thesis deals with how the influence of the family is reflected in the performance of reading comprehension and in the pupil's reading skills.

Key words

Environmental influences, reading literacy, reading habits, reading comprehension, reading self-concept.

Obsah

Úvod	9
1 Dětské čtenářství	12
1.1 Fáze vývoje čtenářství	14
1.1.1 Vývoj čtenářství dítěte z hlediska vývojového období dítěte	14
1.1.2 Vývoj čtenářství dítěte z hlediska voleného typu žánru	18
2 Faktory formující rozvoj čtenářství	21
2.1 Význam rodiny při formování čtenářství dítěte	21
2.1.1 Socioekonomický status a kulturní kapitál rodiny	22
2.1.2 Podpora čtenářství v rodině	24
2.1.3 Význam společného čtení rodičů a dětí	25
2.1.4 Chování a postoje rodičů ke čtení	26
2.1.5 Knihovnička	27
2.2 Význam školy při formování čtenářství dítěte	28
2.2.1 Úloha mateřské školy při formování čtenářství dítěte	28
2.2.2 Úloha základní školy při formování čtenářství dítěte	30
2.2.3 Spolupráce rodiny a školy při formování čtenářství dítěte	31
2.3 Význam médií při formování čtenářství dítěte	31
2.3.1 Televize	33
2.3.2 Počítač	35
2.3.3 Internet	35
2.4 Význam knihoven při formování čtenářství dítěte	36
3 Sebepojetí dítěte ve vztahu ke čtení	39
3.1 Obecné charakteristiky sebepojetí	39
3.2 Vývoj sebepojetí	40
3.2.1 Etapy vývoje sebepojetí	40
3.3 Sebepojetí dítěte ve vztahu ke čtení	41
3.3.1 Vymezení čtenářského sebepojetí a sebehodnocení čtení	41
3.3.2 Nástroje pro hodnocení čtenářského sebepojetí dítěte	43
3.3.3 Faktory ovlivňující čtenářské sebepojetí dítěte	43
4 Rámec diplomové práce	46
5 Výzkumný cíl a výzkumný problém	47
5.1 Výzkumný cíl	47
5.2 Výzkumné otázky	48
6 Metody výzkumu	49
6.1 Testové nástroje pro hodnocení porozumění čtenému	49
6.2 Dotazníky	50
6.3 Výzkumný vzorek	52

7	Zpracování dat	54
7.1	Porozumění čtenému	54
7.2	Dotazníkové šetření	56
8	Analýza a interpretace dat	58
8.1	Výběrový soubor pro kvalitativní šetření – slabí čtenáři	58
8.2	Analýza a interpretace dotazníků na sebehodnocení čtení u slabých čtenářů	59
8.2.1	Komplexní hodnocení úrovně čtení	59
8.2.2	Hodnocení vlastní motivace ke čtení	63
8.2.3	Hodnocení míry zvládání zátěže čtení	63
8.2.4	Sebehodnocení míry zlepšení ve čtení	65
8.2.5	Rodičovské chování	66
8.2.6	Porozumění čtenému	67
8.2.7	Tiché čtení	68
8.2.8	Pozitivní vztah ke čtení, knize	69
8.3	Shrnutí hodnocení vlastních čtenářských dovedností u slabých čtenářů	69
8.4	Analýza a interpretace dotazníků pro rodiče	71
8.5	Analýza a interpretace dotazníků pro rodiče u slabých čtenářů	71
8.5.1	Rodinné zázemí	71
8.5.2	Rodinné čtenářské aktivity	72
8.5.3	Rodinné čtenářské zázemí	74
8.5.4	Vztah dítěte ke čtení	74
8.6	Shrnutí analýzy a interpretace dotazníků pro rodiče u slabých čtenářů	75
8.7	Kazuistika žáka se slabým porozuměním čtenému	76
8.8	Výběrový soubor pro kvalitativní šetření – silní čtenáři	78
8.9	Analýza a interpretace dotazníků na sebehodnocení čtení u silných čtenářů	79
8.9.1	Komplexní hodnocení úrovně čtení	79
8.9.2	Hodnocení vlastní motivace ke čtení	80
8.9.3	Hodnocení míry zvládání zátěže čtení	81
8.9.4	Sebehodnocení míry zlepšení ve čtení	82
8.9.5	Rodičovské chování	82
8.9.6	Porozumění čtenému	83
8.9.7	Tiché čtení	84
8.9.8	Pozitivní vztah	85
8.10	Shrnutí hodnocení vlastních čtenářských dovedností u silných čtenářů	86
8.11	Kazuistika žáka s vysokou schopností porozumění čtenému	87
8.12	Analýza a interpretace dotazníků pro rodiče u silných čtenářů	88
8.12.1	Rodinné zázemí	88
8.12.2	Rodinné čtenářské aktivity	89

8.12.3 Rodinné čtenářské zázemí	90
8.12.4 Vztah dítěte ke čtení	90
8.13 Porovnání hodnocení vlastních čtenářských dovedností a rodinného zázemí u slabých a silných čtenářů	90
Diskuze	96
Závěr	104
Seznam použitých informačních zdrojů	106
Seznam příloh	112
Příloha č. 1 – Dotazník sebehodnocení čtení (3.-4. roč.).....	113
Příloha č. 2 – Dotazník pro rodiče	115

Úvod

V současné době je čtenářská gramotnost (a gramotnost obecně) vysoce ceněna, je chápána jako: „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních dovedností a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková et al., 2002, s. 10). Kvalita osvojení této dovednosti souvisí s procesem plánovitého rozvíjení četby - čtenářstvím. Problematické dětského čtenářství se u nás v minulých letech věnovalo několik významných studií (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003; Výzkum Scio, 2009-2013; NK ČR, 2013)¹, které poukázaly na klesající zájem o čtení a ukázaly ho v novém kontextu médií.

Tato diplomová práce se věnuje specifickým charakteristikám prostředí podílející se na rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti. Primárním činitelem je bezpochyby rodina. Rodina je místem, kde dítě získává mnoho zkušeností, návyků či způsobů chování. Má velice významný vliv na formování celé osobnosti dítěte, a tedy i na jeho čtenářství. Vliv rodičů je v předškolním či mladším školním věku dítěte umocněn působením učitele. Učitel jako významná osoba při formování čtenářských návyků, postojů a motivace ke čtení dítěte, může u některých dětí skrze různé činnosti a svou osobu suplovat rodinné zázemí.

Do procesu utváření čtenářství dítěte vstupuje řada dalších činitelů, které jej ovlivňují. Dále to jsou knihovny, které svou nabídkou služeb mohou, ale především by měly rovněž přispět k rozvoji čtenářství. Knihám dnes také konkurují jiné komunikační prostředky, jako jsou především televize a počítač, kterým děti věnují mnoho volného času. Vzdělání je jedním z kritérií, které určuje vyspělost společnosti. V době poznamenané prudkým rozvojem informačních technologií jsou děti zaplaveny stále narůstajícím množstvím informací, ve kterých se nemusí vždy dobře orientovat. I přes velký rozmach elektronických médií a ústup knih si doba žádá, aby děti uměly najít informační podstatu textu, orientovat se v různých textových materiálech a dokázaly pracovat s explicitními i implicitními informacemi v něm

¹Výzkum Národní knihovny ČR (2013) – celostátní reprezentativní průzkum dětí školního věku se zaměřením na četbu a na vztah dětí ke knihám a knihovnám.

Výzkum Scio (2009 –2013) – projekt se skládal z projektů Čtenář a Klíčové kompetence. Výzkum se zaměřoval na faktory, které ovlivňují čtenářskou gramotnost (počet přečtených knih, rodinné zázemí, čas strávený u TV a PC a školu). Sběr dat probíhal dotazníkovým šetřením ve školách.

Projekt „*Jak čtou české děti?*“ (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003) – výzkum se zaměřoval na otázky dětského čtenářství v rodinném a školním prostředí a oslovil 1092 dětí ve věku 10-14 let pomocí dotazníku v domácnostech.

obsaženém. Tyto environmentální vlivy (především rodina) se odráží ve schopnosti porozumět čtenému textu.

Tato diplomová práce volně navazuje na bakalářskou práci „*Slabí čtenáři*“, která pojednává o konceptu slabých čtenářů a možnostech jejich identifikace. Nyní svou pozornost zaměříme na význam vnějších vlivů v procesu utváření žákových postojů, motivace ke čtení a jeho hodnocení vlastních čtenářských dovedností. Náš zájem se obrací především na čtenářství a sebehodnocení čtení žáků, kteří dosahují nízkých či naopak vysokých výkonů v porozumění čtenému. Porozumění čtenému je jak na poli pedagogické i psychologické diagnostiky velmi aktuální, stále více se klade důraz na to, jak dítě čtenému textu rozumí a je schopno vysuzovat informace z textu, a to při tichém i hlasitém čtení.

Diplomová práce má teoreticko – empirický charakter. Teoretická část práce je nejdříve věnována ukotvení problematiky. Prezentujeme možnosti vymezení čtenářství a fáze čtenářství dítěte. Těžiště teoretické práce tkví ve vymezení činitelů, které se na formování čtenářství dítěte podílí nejintenzivněji. V neposlední řadě také představujeme sebepojetí dítěte ve vztahu ke čtení.

Cílem práce je zmapovat význam determinantů vnějšího prostředí na oblast porozumění čtenému, na utváření žákových postojů ke čtení, jeho motivaci ke čtení a čtenářských návyků. V této práci se budeme zabývat nejen tím, jak se environmentální faktory promítají do vlastního čtenářství dítěte, ale také, jak se tyto vlivy promítají do utváření čtenářského sebepojetí dítěte. Sebepojetí, jakožto základ jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama. Sebepojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik a významně ovlivňuje vztahování se k druhým i k sobě samému. Lze říci, že to, jak na sebe dítě nahlíží, prostupuje do všech oblastí jeho života, tedy i do školní úspěšnosti. Je proto na místě se zajímat, jaké pocity děti při čtení mají, co prožívají a jak svůj výkon samy hodnotí. Vzhledem k šíři tématu nás bude zajímat především rodina jako primární socializační činitel v procesu utváření čtenářských návyků a postojů dítěte.

Praktická část vychází z dat realizované studie Grantové agentury ČR: *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika* (Kucharská et al., 2013-2015), jejíž cílem je přispět k většímu probádání jednoho z aspektů čtenářské gramotnosti, a to porozumění čtenému. V této části diplomové práce budeme analyzovat sebehodnocení čtení v kontextu dosažené úrovně schopnosti porozumět čtenému. Analýza bude vedena snahou poukázat na zvláštnosti u skupiny žáků s nejnižšími a s nejvyššími výkony v testech zaměřených na porozumění čtenému. Dále se budeme zabývat tím, jak se rodinné prostředí promítá do těchto výkonů a do vlastního posuzování čtení žáka. Pokusíme se tedy zmapovat čtenářský self-koncept u žáků s nejslabšími či nejsilnějšími výkony ve všech aspektech porozumění čtenému a najít

specifika v rodinném zázemí a rodinných čtenářských aktivitách u těchto skupin. Pro hlubší porozumění tématu uvedeme dvě případové studie reprezentující vždy danou skupinu čtenářů.

U nás se toto téma doposud příliš nezkoumalo. Tento pohled je svým charakterem ojedinělý a mohl by napomoci porozumět problematice čtenářského sebepojetí a otevřít cestu pro další prozkoumání významu environmentálních faktorů při formování čtenářství dítěte.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dětské čtenářství

Čtenářství chápeme jako soubor aktivit, které souvisí s přístupem každého jedince i celé společnosti k literatuře. Tento pojem se používá spíše v souvislosti s dětskou populací. Chaloupka čtenářství definuje jako „*vlastní, z osobního rozhodnutí a z osobních důvodů vyplývající vztah k literatuře, který dítě na různé úrovni a v různé míře samo od sebe uskutečňuje.*“ (Chaloupka, 1995, s. 5). Zatímco Chaloupka vyzdvihuje individuální aspekt čtenářství, Trávníček (2008) jej vymezuje v širším sociálním kontextu. Dle tohoto autora je čtenářství „*plánovitě a cílené rozvíjení vztahu k četbě zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí.*“ (Trávníček, 2008, s. 35).

Na základě posledních významných výzkumných studií věnovaných čtenářství bylo dokázáno, že děti nečtou tolik jako dřív. Od roku 2003 významně poklesla frekvence čtení jak časopisů, tak knih, a také stoupl počet dětí, které nečtou časopisy nebo knihy vůbec (Prázová et al., 2014). Helšusová (2012) hovoří o tom, že v České republice je zhruba polovina dětí, které lze považovat za čtenáře, mají osvojené čtenářské návyky a zaujímají kladné postoje vůči četbě. Za čtenáře tato autorka považuje dítě, které čte alespoň jednou až dvakrát týdně pro vlastní potěšení a za jeden měsíc přečte alespoň jednu knihu. Naopak z jiné strany, čtvrtina dětí nemá osvojené čtenářské návyky a četba pro ně není podstatná. Předpokládá se, že počet čtenářů se bude v dalších letech nadále snižovat.

Příčinu upadajícího čtenářství můžeme hledat v odlišných životních podmínkách a v jiném životním stylu. Lidé jsou pod neustálými tlaky okolí, nemají potřebu trávit volný čas aktivitami, jež nepovažují za odpočinkové a nebaví je. V dnešní době také lidé přistupují k věcem z hlediska užitečnosti. Literatura pak může být chápána jako prostředek k uspokojení pouze estetických potřeb. Odborníci se shodují, že vztah ke čtení dítěte se formuje nejvýznamněji v rodině. V rodině, kde patří čtení knih k pravidelným aktivitám, se zvyšuje šance, že bude mít dítě ke knihám blíže.

Svou roli hraje také změna způsobu myšlení, kdy dnešní lidé upouští od myšlení verbálního a postupně přecházejí k myšlení analogovému, ikonickému. Projev tohoto způsobu myšlení můžeme spatřovat ve vzrůstající oblibě četby komiksů. Analogový způsob myšlení se může také projevovat preferováním sledování televize či hraní her před četbou knih (Kern, 2000).

Jiní odborníci nejsou v náhledu na tuto problematiku tak pragmatičtí. Například Penac (2004) problém upadajícího čtenářství nevidí v nedostatku času, nýbrž v otázce, zda si

dopředu či odepřu být čtenářem. Čtenářství chápe jako způsob nazírání na svět, jako určitý způsob bytí ve světě.

Dnes už nikdo nepochybuje o tom, že rozvoj čtenářských dovedností je nezbytným předpokladem budoucích úspěchů jak ve studiu, tak v praktickém životě. Je zřejmé, že četba dětí je důležitá pro rozšíření slovní zásoby, zlepšení vyjadřování, upevnění gramatických pravidel, získání informací z textu a vědomostí. Děti s kladným postojem ke čtení a knihám umí obvykle lépe pracovat s různými texty, mají více znalostí, vědomostí a mají lepší interpretační dovednosti, což může podporovat jejich důvěru ve vlastní schopnosti. Také je dítě schopno snáze překonávat překážky, které se mohou při počáteční výuce čtení objevit.

Trávníček (2007) přidává ještě jeden rozměr čtení, kdy dochází k utváření osobního pouta mezi dvěma lidmi – autorem a čtenářem. Kniha je pak „spojovatelka“ mezi soukromím čtenáře a soukromím autora. Čtení je dle něj proces, který souvisí s mnoha dalšími činnostmi, kdy v dané chvíli máme co dočinění s archetypem či alespoň s emblémem. Činnosti, které se se čtením prolínají, pak poukazují na podobu čtenářů a základní rysy čtení. V tomto kontextu lze uvažovat o tom, že čtení chápeme jako socio-kulturní stopu. Z toho vyplývá, že podoba a funkce čtení nejsou stále stejné, ale v čase se proměňují. „*Knihy nás – hodnotově i sociálně – orientují tím, že nás zařazují do světa a učí nás se v něm vyznat. Zařazují nás do světa také tím, že nás nějak sdružují, jsou prostředkem toho, abychom se sdíleli.*“ (Trávníček, 2007, s. 18). Knihy nám pomáhají se zařazovat do společnosti a zároveň se starají o naše sebeuvědomění. Čtenářství tak můžeme chápat jako jeden z důležitých faktorů socializace a kultivace osobnosti.

Dosavadní nálezy dokazují spíše, že čtenářství dítěte a jeho rozvoj nezávisí na některé dílčí a izolované schopnosti, nýbrž na celkové rovnováze všech psychických činností dítěte, jeho vnímání, paměti, myšlení, citů, obraznosti i vůle, a to ve vztahu k socializačním procesům dítěte. Dle Chaloupky (1995) čtenářství nelze nikdy spolehlivě změřit nebo zvážit, je to něco, co sytí dětskou potřebu co nejširšího rozpětí různých podnětů. Podněty přicházející zvenčí však pouze dávají stimul pro mnohem důležitější vnitřní zpracování. Autor také pojednává o rozdílech mezi čtenářstvím dítěte a dospělého. I když děti čtou jiný typ knih než dospělí, jejich celkový dojem z knihy není celistvý, přistupují ke knihám jinak, avšak stejně jako pro dospělého, je i pro dítě kniha zdrojem poznání, jindy pouhou zábavou a rozptýlením, zkrátka před knihou jako by si byli všichni lidé rovni bez ohledu na věk.

1.1 Fáze vývoje čtenářství

1.1.1 Vývoj čtenářství dítěte z hlediska vývojového období dítěte

1.1.1.1 Předčtenářské období dítěte

Předčtenářské období dítěte je dle rozličných odborníků různě dlouhé, přičemž za horní hranici je považováno období, kdy dítě začíná číst, vymezení spodní hranice se různí. Existují názory, že na čtenářství dítěte lze působit již v prenatální fázi vývoje, a to postoji matky ke čtení či čtením matky v těhotenství. Jedná se o období, kdy dítě ještě neumí číst samo, ale i tak přichází do kontaktu s prvními literárními díly. Na počátku života dítěte se do značné míry utvářejí určité celoživotní dispozice a nasměrování dítěte. Toto celkové směřování se týká všech oblastí života dítěte, tedy i počátků jeho čtenářství.

„Osvojování čtení je pokládáno za kontinuální proces, který začíná prakticky bezprostředně po narození“ (Mertin, 2004, s. 3). Dítě se dle Mertina (2004) učí číst již v době, kdy se učí mluvit a následně chápat, že obrázek odkazuje na konkrétní předmět. Autor v tomto kontextu odkazuje k významu environmentálního tisku při podpoře čtenářství. Tímto environmentálním tiskem se myslí veškeré nápisy, symboly, značky kolem nás. Dítě se přitom učí, co dané symboly reprezentují, a spojuje si tyto znaky s reálnými předměty. Toto spojování se dá považovat již za určitý stupeň učení čtení. Právě čtení obrázků se dá v předškolním období nejlépe rozvíjet a posilovat.

Již tuto etapu ve vývoji čtenářství můžeme chápat jako počátek aktivního vztahu k četbě (Homolová 2008). První setkání dítěte s literárním dílem jsou však převážně nepřímá – dítě potřebuje zprostředkovatele mezi sebou samým a literárním dílem. Právě způsob, jakým je dítěti v tomto období slovesné dílo předáno, má vliv na budoucí nasměrování vztahu ke kulturním podnětům (Chaloupka, 1982). Tím, že se dítě bude setkávat s knihou a obrázky v blízkosti známé osoby, začne je brát jako samozřejmou součást svého života a samo je bude nadále vyhledávat.

Většina autorů za klíčové období v procesu utváření vztahu k četbě považují právě předškolní období. *„Pro optimální rozvoj dítěte je podstatné, aby se právě v tomto období doma setkávalo s čtenářsky podnětným prostředím, aby mu četba a pozitivní vztah k ní byl zprostředkován jako hodnota zařazená na přední příčky hodnotového žebříčku jeho rodiny.“* (Wildová, 2004, s. 39). Tyto hodnoty by dětem měly být předkládány přirozeně a bez nátlaku. Pro Chaloupku (1995) je předškolní věk dítěte obdobím, kdy se četba pro dítě stává samozřejmou, organickou součástí života. Dle tohoto autora není potřeba dítě přesvědčovat, ale tyto podněty přichází k dítěti jako přirozená součást jeho světa. Dle tohoto autora celé životní klima, jež obklopuje dítě a to, jak se s dítětem zachází, má vliv na jeho čtenářství.

Způsob, jakým se s předškolním dítětem jedná, hovoří, jaký prostor je ponecháván jeho hrám, zábavám, skrytým i zjevným přáním, ale i důslednost, s níž je vedeno k plnění svých stále narůstajících povinností, se odráží dále v jeho čtenářství. Do těchto interakcí tak vstupuje například i tón hlasu, kterým matka s dítětem hovoří. V tomto pojetí, povaha sociálních interakcí a celé životní klima má vliv na budoucí čtenářství dítěte.

Dítě, které je různými způsoby připravováno na čtení od raného věku, se po nástupu do první třídy naučí číst mnohem rychleji a s větší jistotou než dítě, které se s psanými texty dříve nesetkalo. Osvojování čtení v předškolním období je klíčové pro budoucí čtenářské dovednosti ve školním období. Dle výzkumu C. Juelové (In Mertin, 2010) v roce 1988 je téměř stoprocentní pravděpodobnost, že dítě, které má problémy se čtením na počátku školní docházky, bude mít nedostatky ve čtení i ve čtvrtém ročníku. O důležitosti předškolní čtenářské přípravě dítěte pojednává také Bacus (2004). Dle této autorky, díky delší a rozmanité přípravě ke čtení se dítě naučí číst rychleji, nebude později potřebovat tolik času na dekodování písmen a rychleji si začne číst pro vlastní potěšení. Prvotní úspěchy ve čtení mu napomohou k vytvoření pozitivního obrazu o sobě a o škole. Je však nutné umožnit dítěti, aby se vyvíjelo tak rychle, jak samo potřebuje. Dítě musí být připraveno po emocionální i kognitivní stránce. Nutit nedostatečně zralé dítě do čtení by ho mohlo stát tolik energie, že bychom ho tím mohli na dlouho od čtení odradit. Některé děti se začnou spontánně zajímat o psané texty a čtení, již od čtvrtého či pátého roku, jiné děti nemusí být připraveny dříve než v sedmi letech (Bacus, 2004).

1.1.1.2 Raně čtenářské období dítěte

Toto období je charakterizováno vstupem dítěte do školy a rozvojem samostatného čtení. S počátkem školní docházky dochází u dítěte k zásadním změnám způsobu života, jsou na něj kladeny nové požadavky a zároveň je vystaveno novým podnětům v rozšiřujícím se okruhu sociálních vazeb. Wildová (2004) tuto etapu nazývá období počáteční čtenářské gramotnosti navazující na období pregramotnosti.

Jedná se o etapu, kdy je zprostředkovaná četba postupně nahrazována aktivním čtením a z posluchače se pozvolna stává čtenář. Počáteční rozvoj čtenářských dovedností je obvykle spjat s oblastí dekodování, jehož úroveň je určena rychlostí a přesností. Naučit se efektivně číst znamená číst s porozuměním. Koncept porozumění čtenému nelze tak, jako oblast dekodování, jednoduše vymezit. Porozumění čtenému chápeme jako koherentní mentální reprezentaci přečteného textu, přičemž jednotlivé prvky textu jsou propojeny skrze sémantické vztahy a tvoří integrovaný celek. Prvky textu jsou propojeny různým typem vazeb (referenční, příčinné, logické). Pro sledování úrovně porozumění čtenému také nelze

stanovit jeden konkrétní přístup (Kucharská et al., 2015). Dovednost dekódování je však spolu s rozsahem slovní zásoby, morfologickými a syntaktickými schopnostmi nezbytným předpokladem pro rozvoj porozumění čtenému (Muter et al., 2009).

Za důležité Wildová (2004) považuje rozvíjet od počátku čtenářské gramotnosti právě porozumění čtenému tak, aby se žák stal aktivním činitelem v této oblasti a byla u něj vzbuzena přirozená touha číst. Zároveň je nezbytné, aby se dítěti v tomto období nepřestalo předčítat a dítě zůstalo motivováno se o psané texty zajímat. Dovednost čtení s porozuměním se zvyšuje a roste s praktikováním čtení a z obecné zkušenosti s jazykem, která se v předčtenářském období dítěte rozvíjí zejména v souvislosti s nasloucháním mluvené řeči (Perfetti et al., 2005).

Za důležitý mezník v této etapě čtenářství Matějček (2004) považuje období druhé a třetí třídy, kdy by dítě mělo dosáhnout průměrné rychlosti čtení 60-70 slov za minutu. Dále autor upozorňuje na to, že pokud žák této rychlosti nedosáhne, nebude se moci zaměřit na porozumění obsahu textu, jeho motivace nebude nadále posilována a žák zůstane nečtenářem. Chaloupka (1982) chápe formování čtenářství dítěte v tomto období v procesu interiorizuje činnosti (vnější vlivy si přisvojuje tím, že je asimiluje na takovém stupni psychického vývoje, na kterém se právě nachází). Při působení kulturního podnětu na dítě a jeho přisvojování, jedinec vkládá i sebe sama, který je podstatným činitelem estetického prožitku. Může se však stát, že dítě přijímá čtený text jako něco, co stojí mimo něj, co nedovede k sobě vztáhnout a promítnout do své osobnosti. Pokud čtenář rozumí literárnímu dílu pouze ve vnější rovině, nedochází k prožitkovému čtení. Děje se tak především v případech, kdy dítě čte knihu z povinnosti a nemá možnost jejího výběru. V tomto věku dítě není schopno jiného než osobně angažovaného čtenářství. Na rozdíl od dospělého není schopno „chladného čtení“ bez emočního doprovodu (Chaloupka, 1995). V procesu interiorizace záleží na sjednocení vnitřních i vnějších aspektů čtenářství – tedy jak na knize a dalších vnějších jevech, tak i na dítěti. Stimulace dítěte musí probíhat tak, aby byla zvnitřňována do vnitřních motivací. Jde tedy především o výběr správné knihy ve správný čas, dále uplatnění seberealizačních postojů a tendencí.

V období, kdy dítě začíná číst samo, dochází k zásadní změně v apercepci slovesných útvarů. Dle Chaloupky (1995) dochází při čtení v tomto období dítěte ke zcela novému procesu přenosu uměleckého díla: „*Vlastní četba textu je však takovým typem estetické interakce mezi dílem a vnímatelem, který má kvalitativně jinou podobu než apercepce poslechová či divácká, do níž vstupuje zprostředkovatel jako článek ve větší či menší míře interpretující, převádějící určitým způsobem jazykovou podobu textu do smyslových představ.*“ (Chaloupka, 1995, s. 197). U dítěte tedy dochází nejen k převodu

znaku ve význam, ale také k vytváření nové složité představy. V době samostatného čtení dítěte se utváří nový prostor pro vytvoření vztahu ke knihám. Dítě je méně závislé na účasti další osoby a do jisté míry může rozhodovat o osobním výběru četby. Vlastní četba mu přináší větší časovou volnost a rozhodování, kdy a co bude číst, při vlastní četbě může také některé pasáže číst znovu a jiné přeskočit (Homolová, 2008).

1.1.1.3 Období, kdy je dítě čtenářem a samo si hledá svou vlastní cestu

Pro období dospívání je typická nevyrovnanost tělesného a duševního vývoje. Četba má v této fázi funkci kulturně estetického prostředku socializace osobnosti. Období plné změn a krizí může být pomocí četby urychleno. Knihy pomáhají dospívajícímu porozumět světu „dospělých“ a vztahům mezi nimi. V četbě potřebuje najít opory, které mu mohou být vzorem. S kvalitativními proměnami osobnosti v dospívání dochází také k proměnám zájmů a změnám v orientaci osobnosti k určitým aktivitám, a tedy i ke čtení. Čtenářský postoj dítěte se pohybuje směrem k čtenářství dospělého. V tomto ohledu Lederbuchová (2004) upozorňuje na to, že se často čtenářská potřeba v tomto období utlumí. Když se čtenářství v období dospívání ocitne v krizi, zvyšuje se zájem o média – televize, počítač s internetem. Ochránit zálibu dítěte k četbě, i když už přestalo mít zájem o knihy určené pro dětský věk, lze uskutěčnit nabídkou námětů odpovídající jeho zájmu.

Dospívající čtenář je již schopen číst cokoli, avšak před tím, než bude číst literaturu pro dospělé, musí nejprve přijmout estetický postoj k četbě. Na rozdíl od dospívajících, u dospělých lidí se čtení považuje za znak osobní i společenské vyzrálosti. Dospělí se tedy rádi hlásí ke svému čtenářství a čtení. Dospívající však nechtějí sdílet tytéž hodnoty jako generace jejich rodičů či prarodičů a dávat je jakkoli na odiv (Havlíková, 1987). Homolová (2008) charakterizuje čtenářství dospívajících jako implicitní – čtou skrytě, žánr a množství knih je podmíněno oceněním vrstevnické skupiny dospívajícího. Čtenářství dospívajících je také selektivní – vybírá si četbu podle vývojové etapy, ve které se právě nachází, a emocionální – zaměřuje se na pocity z četby. Explicitní rovinu čtenářství dospělých dospívající odmítají. Jednak pro ně není znamením úspěšnosti ve vrstevnické skupině a jejich přiznání být čtenářem by znamenalo vyhovění společenským normám, které stanovují co je správné a co ne. To však ještě neznamená, že by čtenářství úplně odmítali. Čtenářství dospívajících je spíš jakýmsi vývojem od mladého dospívání, kdy má čtenářství nízkou hodnotu až po dospělého stereotyp, kdy je pro starší dospívající čtení pojímáno jako indikátor kvality osobnosti.

1.1.2 Vývoj čtenářství dítěte z hlediska voleného typu žánru

Na vývoj čtenářství lze nahlížet i z jiného hlediska než vývojových období dítěte. V každém věkovém období dítě preferuje jiný typ literatury dle jeho připravenosti k porozumění daného typu žánru. Právě vhodně zvolený typ knihy napomáhá dítěti utvořit si k četbě blízký vztah.

Chal (1995) nepřikládá význam ani množství přečteného, neboť kvantita ještě neznamená kvalitu. I když mají někteří lidé načteno stovky knih, ještě to nemusí znamenat, že v nich tyto knihy něco zanechaly. Za důležité považuje, aby kniha nebyla čtena pouze povrchním způsobem, ale aby měl čtenář z četby určitý prožitek. S tím je spojena také svoboda volby knih. Výběr knihy a literárního žánru záleží na osobnosti čtenáře, do kterého by mu nemělo být zvenčí zasahováno. Se čtenářstvím dítěte je třeba nakládat opatrně, je to prostor každého jedince, v němž je jediným měřítkem toho, co je a není dobré, on sám. Četba je svobodnou záležitostí a žánr, který čteme či důvod, proč některou knihu odložíme, záleží pouze na naší volbě.

1.1.2.1 Obrázkové knížky

První knížka, která se dětem obvykle dostane do rukou, je leporelo. Pomocí prohlížení obrázků se dítě může seznámit se světem účinněji a mnohem rychleji, než je to možné na podkladě přímé skutečnosti. Obrázky poskytují dítěti obzor přesahující hranice skutečných věcí, které má kolem sebe. Podle Matějčka (2004) první leporelová knížka znamená skutečný vstup dítěte do světa knihy a čtení, prapočátek čtenářství dítěte.

Leporelo by měli rodiče dítěti obstarat co nejdříve po narození, neboť už v této době dochází ke vzdělávacímu procesu ve všech směrech. I když si knížku dítě hned po narození nemůže vzít do rukou, je důležité, aby knihy byly mezi prvními věcmi, které dítě obklopují a patří k němu. Při prvním přímém kontaktu s obrázky knihy by rodiče neměli chování dítěte ke knize hodnotit z hlediska správných návyků zacházení s knihou. Rodiče by měli dbát na posilování základního kladného citového vztahu k nim samým a do interakcí s dítětem postupně zapojovat i manipulaci s knihami. Podobného principu by měli využívat i u starších dětí (Havlíková, 1987). V době, kdy je dítě schopno vést pohyb s předmětem cíleným směrem a uvolnit předmět z ruky je možné nechat dítěti s leporelem svobodně manipulovat. Rozvíjející se schopnost manipulovat s knížkou dodává dítěti radost a uspokojení (Homolová, 2008). V další fázi, když dítě rozumí běžným slovům, ačkoliv je samo neumí aktivně používat, je třeba dítě vést k odpovídání ukazováním při vhodně položených otázkách. Cílem je, aby dítě vůbec pochopilo funkci knížky.

Součástí obrázkové knížky bývají říkanky tvořící protipól k naučnému a poznávacímu účinku obrázku. Původním významem říkanky je rozvoj řeči dítěte. Čtení říkanky se současným ukazováním na obrázky vede dítě k uvědomování si vztahu mezi obrázky a verši. Dítě je pomocí říkanky zapojeno do spoluúčasti, rytmus a rým mají primární povahu noetickou (Homolová 2009).

1.1.2.2 Význam pohádek

Pohádky mají v dětském světě svůj specifický a nezastupitelný význam. Plní významnou úlohu ve vývoji řeči, myšlení, fantazie i emocí. Prostřednictvím pohádek se předávají tradice národa, učí děti rozlišovat dobro a zlo, plní také etickou a sociogenní funkci. Bohužel, v dnešní době narážíme na to, že rodiče věnují stále méně času společným čtením a vyprávěním si příběhů s dítětem. Šauerová (2012) upozorňuje na „nešvar“ současné společnosti, kdy se stává, že rodiče považují čtení pohádek či předčítání obecně za jakýsi přežitek minulých dob, nicméně je třeba si uvědomit, že pohádku jakožto příběh potřebuje každý a v každé době. Pomocí příběhu dostává náš život smysl, neboť příběh spoluvytváří životní kontext. V této souvislosti se objevují argumenty jiných autorů proti pohádkám, tvrdící, že nemají v dnešní společnosti význam, neboť se významně vzdalují od reality, ze které vznikly. Dítě není schopno porozumět některým archaickým výrazům užívaných v pohádkách, a tím se pro něj stává nesrozumitelnou. S tímto tvrzením se autorka neztotožňuje a jako důvod neporozumění pohádkám dává za vinu nedostatečné komunikaci nejen v rodině, ale ve všech sférách společenského života.

Na rozdíl od Šauerové, není Chaloupka (1995) při výběru pohádek příliš striktní. „*Pokud se mu víc líbí klasické pohádky o králích a princeznách, čte klasické pohádky, pokud se mu víc líbí moderní pohádky o robotech nebo cizích planetách, čte moderní pohádky.*“ (Chaloupka, 1995, s. 92). Nárokuje zde tak právo každého jedince mít v oblíbě určitý žánr. Co se týče volby vhodné literatury, odkazuje zde na teorii Vygotského „zóny nejbližšího rozvoje“, kdy by měl dospělý uvést dítě do výběru vhodných knih. Za důležité považuje, aby se obzor čtenářství dítěte co nejvíce rozšiřoval a neupnul se jen na čistě oblíbenou literaturu.

V kontextu předčítání pohádek Havlínová (1987) upozorňuje na to, aby se dětem nepředčítaly příliš brzo. Například dvouleté dítě, v důsledku nedostatečně rozvinuté fantazie a chápání řeči, ještě neporozumí nadpřirozeným úkazům a bytostem a zůstane vůči pohádce lhostejné. I u starších dětí je vhodné s klasickou pohádkou příliš nespěchat, pokud ji dítě opakovaně odmítá (např. z důvodu strachu, který při ní prožívá nebo nemoci). S pohádkou by se mělo začít přibližně s počátkem nástupu dítěte do školy, kdy rozvoj myšlení dovoluje

pochopit jednodušší morální zásady pohádky. I když názor této autorky je na danou problematiku opodstatněný, lze se s ním jen stěží ztotožnit. Důležité v procesu osvojování čtenářských návyků a citový rozvoj dítěte je lepší jakékoliv předčítání (tedy i ne zcela optimálně zvoleného typu literatury), než dítěti nepředčítat vůbec.

1.1.2.3 Dobrodružné příběhy

Dobrodružné příběhy patří k žánru literatury, který si dítě vybírá poprvé samo o své vůli. Oproti předchozím či následujícím obdobím dochází ve věku 10-11 let k relativnímu klidu vývoje a stabilitě osobnosti. V tomto období se již fantazie dítěte více podrobuje rozvíjejícímu myšlení a jeho kontrole. Dobrodružný příběh, i přes svůj smyšlený romantický děj, budí dojem naprosté životní věrohodnosti. V příběhu se dítě oddává obdivu k všemocným lidským silám hlavního hrdiny, avšak na rozdíl od pohádek neprožívá při četbě strach, ale spíše uklidnění. Zlo nepředstavuje v příběhu už pouze nadpozemské stvoření, nýbrž i lidské vlastnosti jako zbabělost, nešikovnost, faleš apod. Uznání hrdinů dobrodružného příběhu pak vytváří pro dítě jeho vzor a životní perspektivu (Havlíková, 1987).

1.1.2.4 Krásná literatura

I v období dospívání by měli rodiče své dítě podporovat v čtenářském rozvoji. Důležité v tomto období je, aby dítě nepřestalo mít zájem o literaturu v době, kdy ho přestanou uspokojovat dětské a dobrodružné příběhy. Porozumění smyslu krásné literatury je však jiný proces, než porozumění logice struktury příběhu. V případě krásné literatury neexistuje jednotná výkladová rovina, nýbrž několik. Porozumět tomuto žánru literárního díla znamená umět číst s estetickým prožitkem, ke kterému je potřeba zalíbení v četbě. V literatuře pro dospělé hledá dítě především sebeuvědomění – nalezení sebe sama, za kterým jde zpočátku nevědomě. Ke stádiu čtenářství, kdy se četba stává pro dospívajícího duševní potřebou, dospějí jen někteří čtenáři. U ostatních čtenářů je potřeba čtenáře více podporovat a pomáhat mu v kritických okamžicích a konfliktech na cestě ke krásné literatuře.

2 Faktory formující rozvoj čtenářství

Na rozvoj čtenářství působí řada endogenních a exogenních faktorů. Vnitřní faktory zahrnují genetické dispozice, motivace, zájem, čtenářské strategie, charakter, intelektové schopnosti či temperament. Vnějšími faktory rozumíme rodinu, školu, vrstevníky, média, knihovny, knižní trh či různé mimoškolní instituce (muzea, galerie, divadla, atd.).

2.1 Význam rodiny při formování čtenářství dítěte

Stěžejní úlohu při formování čtenářských návyků od nejútlejšího věku dítěte má bezpochyby rodina. Rodina funguje jako primární socializační činitel, utváří se zde základní životní zvyklosti, normy, hodnoty a způsoby chování dítěte.

Rodinné zázemí dítěte, výchova a rodinné interakce se od počátku promítají do čtenářství dítěte a jeho výkonů ve čtení (Katzir et al., 2009). Rodiče jsou pokládáni za jakési učitele čtení, přichází s dítětem nejvíce do styku a věnují se jejich výchově, vzdělávání a volnému času. Při formování čtenářských návyků má rodina dokonce větší vliv než škola. Do utváření čtenářství v rámci rodiny vstupuje několik faktorů – rodičovský vzor, rodinné zvyklosti a vlastní příprava dítěte (Bacus, 2004).

Mnoho autorů (např. Chaloupka, 1995; Šauerová, 2012; Trávníček, 2010) se ve svých publikacích dotýkají stále oslabujícího vlivu rodiny při výchově dětí ke čtenářství. Dávají to za vinu vzrůstajícím nárokům na rodiče, pracovnímu přetížení, selhání rodinných vazeb a zároveň neochotě rodičů ustoupit ze svých potřeb a zájmů na úkor dítěte. Rodina by měla dítěti poskytovat jistotu, pevný řád, zázemí hodnot a orientaci v životní cestě. Dle Šauerové (2012) dochází za posledních deset let ke změnám interakcí uvnitř rodiny. Frekvence i intenzita těchto sociálních interakcí se stále snižuje, rodiče jsou časově vytíženi, mají řadu volnočasových aktivit. Zároveň tato autorka referuje o tom, že během posledních let dochází k proměnám rodinných interakcí. Ubývá společně tráveného času rodičů a dětí, což se následně odráží v jejich celkové gramotnosti, a tedy i ve čtenářství dětí. Šauerová (2012) ve svých výzkumných šetřeních v letech 1999 a 2010, sledovala úroveň sociálních interakcí jako jednoho z významných faktorů podpory čtenářské gramotnosti ve školním věku. Dotazníkové šetření se zaměřilo hlavně na to, s kým si děti nejraději povídají, součástí vyhodnocení bylo rovněž porovnání vývoje preferencí přímé a nepřímé sociální interakce. Šauerová upozorňuje na důležitost intenzity interakcí mezi rodičem a dítětem. Říká, že v těchto interakcích se utváří nejen hodnotový systém dítěte, jeho způsob nazírání na svět, ale také se obohacuje jeho slovní zásoba a další prvky mající vliv na utváření čtenářství dítěte. Prostřednictvím těchto interakcí lze tedy podporovat nejen čtenářskou gramotnost

dítěte, ale také jeho vztah ke knížkám, postoje k četbě a jiným médiím. Zároveň se v nich dítě učí vyjadřovat své pocity a potřeby. Z výsledků tohoto šetření vyplývá, že oproti prvnímu šetření přibývá „neosobních“ forem komunikace (mobilní telefon, počítač, televize) na úkor osobních forem. Naopak ubývá komunikace s učiteli a další formy osobní komunikace. Na základě těchto zjištění autorka dále zdůrazňuje význam podpory komunikace a výchovy k tradicím v rodinné výchově.

Pro podporu komunikace mezi dětmi a rodiči Šauerová (2012) připomíná důležitost navození příjemné atmosféry, bez rušivých vlivů televize apod. Při vytrvání se tyto chvíle stanou součástí každodenního života, stejně jako se stane součástí společné povídání o přečtené knížce. Emocionálně nabitě interakce podporují rozvoj osobnosti dítěte, zdokonalují jeho mluvený projev a v neposlední řadě přispívají k sepjetí vztahů uvnitř rodiny. Mnozí rodiče však tento způsob trávení času považují za přebytek bez uvědomění si jeho hlubokého významu.

2.1.1 Socioekonomický status a kulturní kapitál rodiny

Jedním z aspektů rodinného prostředí působící na rozvoj dítěte je socio-ekonomický status rodiny. V České republice stále panuje závislost vzdělávacích výsledků žáků na typu prostředí, ve kterém vyrůstá. Čím nižší je socioekonomický status rodiny, tím vyšší je pravděpodobnost, že děti z těchto rodin dosahují horších výsledků ve vzdělávání než děti vyrůstající v rodinách s vyšším socioekonomickým statusem. Ukazuje se, že také pro čtenářství dětí je významná vzdělanostní, profesní i finanční pozice rodičů.

Rodiny s nižším socio-ekonomickým statusem kladou menší důraz na význam čtení v životě dítěte, věnují méně času čtenářským aktivitám a sami mohou mít se čtením potíže (Neuman a Celano, 2006). Děti pocházející z rodin s nízkým socio-ekonomickým statusem mívají nižší úroveň gramotnostních dovedností při vstupu do mateřské či základní školy a také mívají slabší výsledky (Snow et al., 1991). I když rodinné čtenářské prostředí (veškeré aspekty rodinného prostředí a rodinné aktivity vztahující se ke čtení) souvisí často se socioekonomickým statusem rodiny, do jisté míry na něm může být nezávislé (Sotáková in Kucharská et al., 2015).

V rámci rodinného prostředí vedoucí ke zvýšení dětského čtenářství dítěte, lze najít několik charakteristik. Jsou jimi celkové rodinné klima, čtenářské rodinné zázemí nakloněné dětskému světu a místo čtenářství v životě rodiny.

Jedním z faktorů ovlivňující vzdělání dětí, a tím i jeho čtenářství, je úroveň vzdělání rodičů. V rodinách s vysokým sociokulturním statusem má vzdělání vysokou hodnotu. Rodiče dítěti zdůrazňují, že se musí dobře učit. Dosažená úroveň vzdělání je jedním

z hlavních ukazatelů sociálního postavení ve společnosti jedince. Vyšší vzdělání otvírá přístup k vykonávání kvalifikovanějšího povolání, což hraje roli v dosažení vyšší životní úrovně. Lidé s nižším vzděláním mívají také horší uplatnění na trhu práce a mají nižší výdělky.

Celková úroveň gramotnosti dětí souvisí se vzdělanostními aspiracemi rodičů. Vzdělanostní aspirace (snaha, usilování) je důsledkem rozdílného přístupu dětí a jejich rodičů ke škole. Pokud v žebříčku hodnot rodiny není vzdělání na vysokém místě, pak ani dítě nebude projevovat takový zájem o četbu ani o školu obecně, neuvidí význam ve vzdělání, přemáhání se. Na vyšší vzdělání dítěte má vliv také vzdělání a zaměstnanecké postavení rodičů. Čím vyšší vzdělání rodiče dítěte mají, tím se zvyšuje šance na vyšší vzdělanostní aspirace dítěte. Uvádí se, že vzdělání matky ovlivňuje více a silněji tyto aspirace dítěte než vzdělání otce (Matějů a Straková, 2006). Přece jenom je to matka, kdo většinou tráví s dítětem více času a více se věnuje jeho školní přípravě.

Je třeba mít na paměti, že prostředí rodin se neliší pouze z hlediska ekonomického kapitálu, ale také z kulturního hlediska. Kulturní kapitál představuje institucionalizované široce sdílené kulturní signály, jako jsou postoje, preference, formální vědění, jednání či statky, jež jsou používány jako nástroje sociálního a kulturního vyloučení (Matějů, Straková, 2006). Také děti, které pocházejí z úplných rodin, mají vyšší vzdělanostní aspirace než děti vyrůstající v neúplných rodinách (Matějů a Straková, 2006).

P. Bourdieu kulturní kapitál definuje jako: „*kulturní signály vysokého statusu užívané v kulturním a sociálním prostředí*.“ (Bourdieu in Rabušicová, 1992, s. 68). Dle teorie kulturního kapitálu úroveň kulturnosti rodiny souvisí se vzdělanostní úrovní a životním stylem rodiny. Lidé, kteří jsou vzdělání, mají dobré povolání a pocházejí ze vzdělané rodiny, se ve volném čase více věnují kulturním aktivitám. V rodinách, kde má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání, se pravidelně děti účastní kulturního života (divadla, četba, znalost české kultury, jazykové kurzy, sportovní aktivity atd.). Naopak u lidí, kteří mají nízké vzdělání, nemají dobré povolání a nepocházejí ze vzdělané rodiny, převažují aktivity typu zahrádkářství, chovatelství, kutilství.

Velikost kulturního kapitálu rodiny, vzdělávací zdroje a význam, který rodiče přikládají vysokoškolskému vzdělání, formuje vzdělanostní aspirace dětí. Vyšší vzdělanostní aspirace zvyšují kulturní kapitál v rodině. Nízkými aspiracemi se vyznačují děti, které se o školu nejeví zájem a neusilují o vzdělání. A naopak, pokud rodiče očekávají od svého potomka vysokoškolský titul, pak i dítě chce skončit vysokoškolským vzděláním (Matějů a Straková, 2006).

Status rodiny tedy nelze měřit jen příjmem a vzděláním rodičů, ale musíme se zaměřit také na kulturní kořeny rodiny, postoje v rodině, projevy chování, klima, preference apod. (Matějů a Straková, 2006). S kulturností rodiny také souvisí preferovaný způsob komunikace, kterým se v rodině běžně hovoří. Komunikačně silně nabitě čtenářské prostředí v rodině vede dítě ke knize. Je však třeba mít na paměti, že komunikace mezi rodiči a dítětem probíhá dle ve dvou rovinách. První formou je „mluvení“, která se uplatňuje při řešení provozních věcí. Druhou rovinou je skutečné „vedení rozhovoru“, kdy se rodiče ptají dítěte na jeho skutečné prožitky, pocity, něco vypravují apod. V této rovině se také vytváří vztah rodiče a dítěte. Chaloupka (1995) reflektuje výsledky výzkumů z této oblasti, na základě kterého se ukázalo, že jen málo rodičů si najde čas na rozhovor se svými dětmi a ještě méně z nich tento rozhovor vede obousměrně. Chaloupka na celou problematiku nahlíží z širšího kontextu – pokud například matka neví, co dítě čte, může se jednat o důsledek selhání celkové rodičovské funkce. Dále autor poukazuje na úskalí v otázkách sociálního a kulturního kapitálu pro budoucí život potomka, kdy někteří rodiče pokládají kulturní sféru za oblast zábavy, jež není tak důležitá jako něco, co lze „účelně využít“ v životě potomka.

Rodina nejen, že působí na způsob komunikace dítěte, ale také výrazně ovlivňuje jeho volnočasové aktivity. Snadněji ke knize nachází cestu dítě, které má strukturovaný volný čas, naplněný kreativními a vzdělávacími činnostmi. Oproti tomu nečtenářství bývá spojováno s pasivitou ve volném čase dětí (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003).

2.1.2 Podpora čtenářství v rodině

Rodina v předčtenářském období dítěte funguje jako nejvýznamnější zprostředkovatel uměleckého díla. Jak knížky, ve kterých jsou pouze obrázky, tak televizní inscenace vyžadují jisté „předvedení“ do světa dítěte. A to předvedení v takové podobě, aby neohrožovalo pocit bezpečí dítěte. Důležité je, aby při setkání dítěte se slovesným uměním byl s ním blízký i některý z rodičů, a to přímo fyzicky blízký. Tato spoluúčast by měla jít za hranice díla a dále vyústit v rozhovor (Chaloupka, 1982).

Mertin (2004) doporučuje, aby se rodiče do výuky čtení zapojili od nejútlejšího věku dítěte a později se přidali i prarodiče. Základy čtení se totiž budují od prvních dnů po narození. Rodiče by také měli dětem hodně vyprávět a povídat si s nimi. Domácí výuka je pro dítě příjemná, neboť při ní neprožívá strach z dostání špatných známek. Pokud se dítě učí s radostí, bude se na něj těšit i příště.

Podobné hledisko zastává Šauerová (2012), která doporučuje, aby se s výchovou ke čtenářství začalo co nejdříve. Rodiče by měli umožnit dítěti, co nejčasněji manipulovat s knížkou (leporela atd.), předčítat mu knížky či vyprávět příběhy. V rámci rodinné edukace

by měli aktivně podporovat vyjadřovací schopnosti dítěte, při četbě sledovat porozumění čtenému a vytvářet další aktivity pro podporu komunikace (povídat si o přečtené pohádce, variovat děj, vést k tvorbě příběhu apod.).

Zatímco jiní autoři se věnují významu předškolního věku pro rozvoj čtenářství dítěte, Šauerová (2012) poukazuje také na důležitost prohlubování vztahu dítěte ke knize ve školním věku a nezbytnost spolupráce rodičů s učiteli. I v tomto věku by měli rodiče dětem předčítat a postupně dítě zapojovat do aktivního čtení a vybírat žánrově různorodou literaturu. Rodiče by také měli podporovat dítě k samostatnému vyjadřování, vést ho k různým aktivitám podporující gramotnost (deník společných činností, přihlásit se do Klubu mladého čtenáře, navštěvovat knihovny atd.) a být dítěti příkladem při budování vztahu ke knize jako významné hodnotě v životě.

2.1.3 Význam společného čtení rodičů a dětí

Jako nejúčinnější metodu pro podporu čtenářství Sedláčková (2009) uvádí předčítání. *„Při předčítání se dítě učí nenásilně principům čtení, je motivováno ke čtení, čtení je pozitivně propojováno s radostí, s pěknými zážitky, se společnou činností s dětmi i dospělými.“* (Sedláčková, 2009, s. 93). Právě díky pozitivním emocím spojeným se čtením si dítě vytváří ochranu před možnými budoucími neúspěchy.

Mnoho odborníků (např. Chaloupka, 1995; Mertin, 2003; Černá, 2014) také vyzdvihuje citový aspekt předčítání. Pomocí společného čtení se upevňuje vztah mezi dítětem a rodičem a zároveň se vytváří prostor pro pozitivní přístup k četbě. V těchto společně trávených časech rodič projevuje lásku dítěti, dítě se cítí důležité, opečovávané a napomáhá k prohloubení důvěry v rodiče.

Existuje mnoho projektů usilujících o podporu čtenářství. Jedním z nich je kampaň *„Celé Česko čte dětem“*. Cílem této kampaně je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině a vzbuzovat zájem dětí o knihu. Projekt se řídí heslem *„Čtenářem se nikdo nerodí, čtenáři musíme ukázat cestu.“* Čtenářství tedy nevzniká spontánně, ale děti je třeba ke čtení vést a ve vztahu ke knize je podporovat. Dle autorů tohoto projektu pravidelné předčítání dětem má obrovský význam pro rozvoj osobnosti dítěte, předčítání také rozvíjí paměť a představivost, učí myšlení. Díky pravidelnému předčítání se utváří mezi rodičem a dítětem pevné pouto a podporuje se jeho pozitivní vztah ke čtení (www.celecesko-ctedetem.cz).

Při společném čtení už jen to, že si rodič udělá na dítě čas a intenzivně se mu věnuje, významně posiluje citové pouto s rodičem. Společný zájem pak prohlubuje pocit sounáležitosti. Důležitá je také fyzická blízkost, aby dítě vidělo na obrázky, které mu

napomohou k utvoření představy (Pospíšilová, 2009). Pokud čtou rodiče dětem večer před spaním, jde spíše o určitý rituál upevňující pouto mezi rodičem a dítětem než o obsah čteného (Pennac, 2004).

Pravidelným přečítáním (alespoň 15-30 minut denně dle individuálních potřeb dítěte) se děti učí posilovat také schopnost soustředění. Pravidelné předčítání také napomáhá k rozvoji fantazie dítěte. Dítě se učí rozpoznávat realitu od světa fantazie. V příbězích si děti mohou najít své vzory, identifikovat se s hrdiny nebo si „odžít“ svá drobná provinění. Dítě se pomocí předčítaných příběhů učí rozpoznávat hodnoty dobra a zla. Napomáhá tvořit dítěti hodnotový žebříček, dítě se učí, co je slušné a morální (Pospíšilová, 2009).

Společné čtení rodičů a dětí také rozšiřuje slovní zásobu. Dle Pospíšilové (2009) již v předškolním věku jsou patrné rozdíly ve slovní zásobě a vyjadřovacích schopnostech mezi dětmi, kterým rodiče pravidelně předčítají a dětmi, kterým rodiče nečtou vůbec nebo zřídka. Při předčítání je však nezbytné, aby rodič vysvětloval slova, která dítě nezná či aby se dítě samo na význam slov dotázalo. Pennac (2004) také nabádá k tomu, aby si děti samy vybraly, co je v knize zajímavé a zbytek klidně přeskočily. Nepovažuje za nutné přečíst celou knihu, nýbrž varuje před zkrácenými verzemi klasických knih. U menších dětí doporučuje při předčítání vyhýbat se převyprávěným klasickým pohádkám či knížkám psaným zjednodušujícím jazykem. Stejně jako u Pospíšilové (2009), i u tohoto autora, je určitá míra neznámých výrazů důležitá pro obohacení slovní zásoby a pro poznání magické síly slov.

2.1.4 Chování a postoje rodičů ke čtení

Rodiče mohou působit na formování čtenářství dítěte buď aktivně, nebo svým příkladem. Podle výzkumu PIRLS realizovaném v roce 2011, zjišťující vliv prostředí na rozvoj čtenářské gramotnosti, nejen společné čtení knih, podpora samostatného čtení či společné chůze do knihovny, ale také postoje rodičů ke čtení významně formují postoje a chování dětí k četbě.

Pokud si budeme pokládat otázku, proč dnešní děti nečtou, zároveň se musíme ptát, proč nečtou dospělí. Většina dětí totiž považuje za normální a napodobuje to, co se děje kolem něj (Černá, 2014). Čtení tato autorka považuje za celoživotní proces a potřebu. I když se čtenářský vzor vytváří v raném dětství v rodině, důležité je si tyto návyky uchovat po celý život.

Chaloupka (1995) vztah ke čtení dítěte zasazuje do psychologické teorie reflexů a učení. Díky orientačnímu reflexu, který se později vyvíjí ve zvědavost, dítě touží po poznání a nových objevech. Za nejdůležitější stimul při formování čtenářských návyků považuje rov-

něž rodičovský vzor dítěte, tedy učení formou nápodoby. Pokud dítě uvidí své rodiče s knihou v ruce, pravděpodobně to bude považovat za cosi přirozeného a bude brát četbu za samozřejmou a nezbytnou součást života. Na druhou stranu, pokud budou rodiče zásobit dítě knihami v materiálním, nikoliv duchovním smyslu, pak to nebude mít na vztah ke čtenářství dítěte patrný vliv. Je tedy důležité, aby dítě vidělo své rodiče číst, bez ohledu na zvolený žánr literatury.

Postoje rodičů napomáhající dítěti, aby se na čtení připravilo, mohou formovat jeho vztah ke čtení a pozitivní čtenářské návyky. Cestu ke knize rodiče dítěti zprostředkovávají, pokud ve svém volném čase preferují spíše hraní a povídání si s dítětem než sledování televize, pokládají dítěti otázky a nechají mu dostatek času, aby na ně mohlo najít odpovědi. Na otázky dítěte odpovídají a občas hledají společně odpovědi ve slovnících nebo encyklopediích. Další rodičovské chování a postoje podporující čtenářství dítěte jsou takové, pokud rodiče navštěvují s dítětem knihovnu a pomáhají mu s výběrem knížek. Dále dbají o rozvoj řeči dítěte a pomáhají dítěti otevřít se svému okolí prostřednictvím společných výletů, nových setkání apod. Již v raném věku dítěte se snaží přitáhnout jeho pozornost k jednoduchým psaným textům (například k obalům od potravin, plakátům; opakují určitá slova nebo slovní spojení z knížky apod.) (Bacus, 2004).

2.1.5 Knihovnička

Chaloupka (1995) přikládá důležitost pořízení vlastní knihovničky dítěte. Vlastní knihovnička upevňuje citový vztah dítěte ke knihám a stává se odrazem dítěte samotného. Dle Chaloupky má být čtenářství samozřejmou součástí dětského života jako něco hluboce zakořeněného uvnitř. To, co člověk pocítuje duchovně, mívá potřebu i nějak zhmotnit. Proto je vhodné, aby dítě mělo doma svojí knihovničku. Knihovnička je chápána jako symbol sounáležitosti mezi knihami a těmi, kteří jej vlastní. Dítě si díky ní uvědomí, že knihy patří k jeho životu, že jde o něco, čím je obklopeno. Dále Chaloupka upozorňuje na to, že nelze knihu zaměňovat za literaturu, nýbrž že se jedná o věc materiální. Literatura je pak chápána jako duchovní statek. Kniha potom může sloužit jako prostředek k navázání citového vztahu k literatuře a zájmu o ní. U tohoto tématu se Chaloupka opírá o fakta z výzkumného šetření zkoumající rozsah knihovničky čtrnáctiletých dětí. Výsledky ukazují, že rozsah knihovničky dětí u nás je oproti jiným západním státům velký, avšak vztah mezi velikostí knihovničky a čtenářstvím není přímo úměrný. Děti bez knihovničky neprojevovaly vztah k četbě, děti s bohatou knihovničkou většinou měly vybudovaný vztah k četbě, ale v mnoha případech také ne. Pokud rodiče kupují dětem knížky, ale přitom dále nerozvíjejí vztah dítěte ke čtenářství, pak je množství knížek naprosto zbytečné. Autor zde naráží na rodiče, kteří dárky nahrazují

osobní styk s dítětem. Knihovnička dítěte by měla být součástí jeho samotného, jeho citů a vzpomínek. Na jejím utvoření by se mělo samo podílet s rodiči. Dítě by si mělo samo vybírat knížky, stejně jako mu ponechat rozhodování v ostatních věcech, přitom se učí rozlišování mezi literárními druhy a jejími funkcemi. „*Dětská knihovnička je, nebo by měla být, živý organismus, organismus proměnlivý v čase.*“ (Chaloupka, 1995, s. 74). Dětská knihovna by tak měla být odrazem dítěte samotného.

Dále tento autor zdůrazňuje citový vztah dítěte k vlastním knížkám, jako ke svým „prvním láskám“, které mu v dospělosti umožní „návraty“ do dětských vzpomínek. Dětskou knihovničku lze chápat jako vykročení ke knihovně dospělého. Chaloupka kritizuje rodiny, kde žádná knihovnička není a její existence je závislá na tom, zda ji měli dospělí v dětství. Dítě si díky vlastní knihovničce uvědomuje, že knihy existují a že jsou přirozenou součástí jeho života. Samo si ji v pozdějším věku rozšiřuje a má možnost si zvolit, jaký druh literatury bude upřednostňovat. Chaloupka zde zachází až k pojmu „sounáležitosti“ dítěte a knihy, kdy s ní tvoří jednotu, stává se součástí jeho životní paměti a citů.

2.2 Význam školy při formování čtenářství dítěte

Při utváření čtenářských návyků hraje důležitou roli také škola. Pokud škola umožní dítěti práci s knihou ve vyučovacích hodinách, umožňuje mu tím vytvářet si čtenářské návyky a zájmy, a tím pádem rozvíjet jeho čtenářství i doma. Pokud se škola věnuje stimulaci čtenářských návyků dítěte, úkolováním žáků čtením, povídáním či psaním o čtených knihách, pak se tyto aktivity odráží v množství čteného těchto žáků. U dětí, které nemají kvalitní rodinné čtenářské zázemí, je pak škola primárním činitelem v této oblasti (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003). Podle jiných autorů je úloha rodiny ve formování čtenářství dítěte nenahraditelná. Nováková (2011) ve své publikaci tvrdí, že pokud není položen základ čtenářských návyků v rodině dítěte, škola už to nedožene.

2.2.1 Úloha mateřské školy při formování čtenářství dítěte

Poměrně značná část dětí u nás od třetího roku života navštěvuje mateřskou školu, její úloha při formování čtenářství dítěte je tedy velice významná. Mateřská škola má funkci nejen opatrovnickou, ale také výchovně vzdělávací, působící na všestranný rozvoj dítěte. Hlavním úkolem mateřské školy je připravit dítě na školní docházku, tedy k získání věku přirozené fyzické, psychické i sociální samostatnosti. V mateřské škole by si tak dítě mělo osvojit určitý způsob chování, získat kompetence důležitých pro jeho rozvoj a učení, pro

život a vzdělávání. Mateřská škola tak doplňuje rodinu při formování čtenářských návyků (Průcha, et al., 2009).

Literární výchova v mateřské škole může nabývat velice rozmanitého množství možností, přesahující vlastní hranice a podněcuje další aktivity jako je hra, recitace, dramatizace, vyprávění atd. (Chaloupka, 1982).

Mertin (2010) upozorňuje na stěžejní úlohu mateřské školy při rozvoji čtenářství, neboť rozvoj čtení je spojen s předškolním věkem a dítě se dovednostem spojeným se čtením musí naučit. Mateřská škola proto musí programově a explicitně rozvíjet a podporovat dovednosti související se čtením.

Stejně jako rodiče dítěte, tak i mateřská škola plní úlohu zprostředkovatele uměleckého díla. Tuto roli můžeme chápat dvojím způsobem – jednak jako „komunikační mezičlánek“, který umožňuje dítěti se vůbec setkat s nějakou podobou textu, což s sebou vždy přináší jistou omezenost volby repertoáru a interpretace. Zprostředkovatel však může také vystupovat jako aktivní subjekt celého procesu a vkládat do knihy část sám sebe, svou osobnost, vlastní nasměrování k dítěti a svůj prožitek. Tímto aktivizačním stylem může zesilovat rodící se zájmové motivace o tuto podobu kulturních podnětů (Chaloupka, 1982).

V rámci pojetí literární výchovy na mateřské škole se zdůrazňuje především význam učitelky. Především pak její připravenost, kvalifikovanost, odborná znalost výběru slovesného umění, ale i v posouzení reakcí dítěte atd. (Chaloupka, 1982).

Je třeba zdůraznit, že výchova k literatuře na mateřské škole má, na rozdíl od výchovy doma, všechny charakteristiky školního výchovně vzdělávacího procesu – je plánovitá, cílevědomá, návazná a soustavná a především kolektivní. Právě skupinové sdílení svých pocitů, radosti, zážitků či dojmů estetických činností napomáhá k uvědomování si skupinové funkce uměleckých podnětů (Chaloupka, 1982).

Pro plynulý přechod na učivo na základní škole by měla mateřská škola ukončit výuku čtení na úrovni znalosti písmen. To je však vzhledem k odlišně probíhajícímu rozvoji dovedností u jednotlivých dětí značně neproduktivní (Mertin, 2010). Při rozvoji čtenářství v mateřské škole se uplatňuje standardně několik prvků. Mertin zde upozorňuje především na pochopení principu čtení a psaní a na rozvoj fonologického uvědomění. Dítě by v tomto věku mělo pochopit, že konkrétní předmět či událost může být zastoupena jiným objektem. Stejně jako v rodinné výchově, i zde se učí na základě principu nápodoby, mělo by tedy vidět učitelku, jak čte.

2.2.2 Úloha základní školy při formování čtenářství dítěte

Většina dětí předškolního věku se těší na společné čtení s rodiči, chtějí slyšet jednu a tu samou pohádku dokola, mají čtení knížek „za odměnu“. Když děti začnou chodit do školy a naučí se číst samy, může se stát, že děti čtou proto, aby dostaly odměnu v podobě známky. Četba přestává být radostí sama o sobě, děti jsou „tlačeny“ k tomu, aby četly co nejvíce, co nejlépe a co nejrychleji. Černá (2014) upozorňuje na to, že ve škole je potřeba vést děti k četbě jinou cestou než formou zadávání úkolů s důrazem na techniku čtení a jediný správný výklad textu.

Jiní odborníci na tuto problematiku, naopak vyzdvihují důležitost formální funkce školy při utváření čtenářství dítěte. Dle Gabala a Václavíkové – Helšusové (2003) se čtenářské návyky zlepšují úkolováním dětí v oblasti četby a zpětnou vazbou úkolů. Na druhou stranu Pennac (2004) upozorňuje na to, že texty, podporované školou či jakékoli knihy v osnovách mohou být odmítány ze strachu. Ze strachu, že je žáci nepochopí, že budou zkoušení, že odpoví špatně atd. Díky neustálému vyžadování četby, ať již ve formě seznamu povinné literatury, čtenářským deníkům atd. se může vytrácet potěšení z četby, kdy žák bere četbu jako nutnost. Učitelé dávají přednost interpretacím, komentování, rozborům a výkladům knih místo předávání poselství a velikosti knih. Podle Pennaca (2004, s. 63): „*Ti ze žáků, kteří knihy objevili jinými cestami, prostě a jednoduše budou číst dál.*“. Důležité je tedy otevřít dítěti možnosti četby a nechat ho samotného najít si své místo a směr ve světě knih. Zaměřit se spíše na prožitek z četby, než na přesnost a rychlost čtení.

Pokud ve výchově ke čtenářství selhává rodina, dostává šanci ještě škola. Pokud selže i škola, pak si dítě vlastní cestu ke knize najde jen stěží. Mezi jednotlivými základními školami jsou v rámci podpory čtenářství dítěte znatelné rozdíly. Jsou školy, které chápou vzdělání spíše jako jednosměrný proces a nevěnují čtenářství žáka velkou pozornost (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003).

Kromě naučení dovednosti číst má škola ještě jednu důležitou úlohu. V procesu čtenářství, v níž se doplňuje s rodiči, může žákovi doporučit, poradit či darovat knihu a nabídnout mu možnost si o ní pohovořit. Důležitým momentem při vedení dítěte k četbě je vedení dítěte ke knize, která je vhodná a přiměřená jeho věku. Pokud bude informovanost o možnostech literatury samotného dítěte nedostatečná, může docházet k mezeře v motivaci k samotné četbě. Na základní škole se žáci zpravidla setkávají s povinnou četbou. Informovanost o povinné či doporučené četbě vede k lepším čtenářským dovednostem, ale také k vytváření si návyků pro lepší schopnosti ke studiu (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003). S doporučenou četbou se žáci obvykle setkají ve 2. nebo 3. třídě. Děti jsou vedeny k tvorbě čtenář-

ských deníků, které slouží učitelům jako zdroj informací mimoškolní četby. Tu můžeme definovat jako aktivitu žáků mimo výuku, avšak školou kontrolovanou a stanovení požadavků záleží na učiteli (Gejgušová, 2011). Podpora čtenářství dítěte vede i ke zlepšení vztahu k výuce i ke škole. Při práci s knihou si mohou oblíbit nejen český jazyk, ale i další předměty výuky (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003).

2.2.3 Spolupráce rodiny a školy při formování čtenářství dítěte

Ačkoliv rodina i škola mají každá samostatné a specifické postavení v oblasti utváření čtenářských návyků dítěte, kumulace působení rodiny a školy je nejefektivnější (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003).

O nutnosti spolupráce rodiny a školy je přesvědčen také Chaloupka (1995). Dle tohoto autora jen málo rodin projevuje vůči škole spolupráci a jen málo škol umožňuje rodičům spoluúčast na jednání s dětmi. Dále Chaloupka polemizuje nad důvody, proč tomu tak u nás je, a o co se tímto postojem ochuzujeme. Co se týče počátku čtenářství dítěte, mnoho výzkumů v této oblasti definovalo rozpor mezi četbou „pro školu“ a četbou „pro sebe“. Tento rozpor je dle Chaloupkova mínění již překonán. Existuje však stále rozdíl mezi funkcí rodiny a školy v rozvoji dětského čtenářství. Oba tyto vnější aspekty formující dítě mají jiné, avšak nezastupitelné funkce, kdy jedna nemůže být naplněna bez druhé. To se netýká pouze čtenářství, ale součinnost rodiny a školy činí celkový rozvoj dítěte snazší a rychlejší.

„Dítě se rozhoduje především podle své nálady a zálibení; aby se člověk mohl prosadit vůči duševnímu rozpoložení, k tomu jsou totiž nutné nejen náležité znalosti, aby mohl učinit i subjektivně nepříjemné rozhodnutí, ale především také vnitřní suverenita.“ (Buermann, 2009, s. 193). Při učení se čtení si tedy vychovatelé a rodiče musí nejprve ověřit, zda již dítě má v příslušném věku předpoklady ke čtení. V opačném případě může dojít k přetěžování dítěte a k jeho odrazení od dalších pokusů přiblížit se ke knize.

2.3 Význam médií při formování čtenářství dítěte

Dalším environmentálním vlivem působící na utváření čtenářství dítěte, jsou bezpochyby média. V běžné společnosti převládá názor, že se příliš nečte, a že děti a mládež tráví více času u televize či počítače, než s knihou v ruce. Hlavním viníkem pro upadající čtenářství jsou multimédia.

Věda a technika se v moderní společnosti rozvíjí čím dál rychlejším tempem a proniká do stále více oblastí života. Tento rozvoj techniky pak ovlivňuje celý vzdělávací systém

člověka a vyžaduje učení se novým dovednostem. Změny, vzniklé v souvislosti s rozvojem informačních technologií, se odráží ve všech oblastech výuky, a tedy i ve výchově ke čtenářství. Zatímco v klasickém školním vzdělání se usilovalo o získávání vědomostí v různých oblastech, s rostoucím vědeckým poznáním, hlavně v přírodních vědách, dochází ke stále větší specializaci v rámci jednoho oboru a není tak možné postihnout všechny poznatky. Stále více se také diskutuje o tom, co by mělo patřit do všeobecného vzdělání. Zájem se proto obrací k osvojení základních schopností a dovedností pro budoucí úspěch v moderní společnosti (Buermann, 2009).

Vzhledem k výraznému nárůstu užívání médií a internetu je obtížné zmapovat, nakolik čtou dnešní děti méně než dříve. Díky téměř každodennímu využívání moderních technologií se část dětského čtení odehrává právě na internetu, zejména pokud jej děti využívají pro vyhledávání různých informací pro svou zábavu nebo do školy². Konkurence ostatních médií ovlivňuje postoje dětí ke knize.

Na problematiku nárůstu vlivu médií a sociálních sítí, odrážející se v sociálních vztazích, poukázala svým výzkumným šetřením Šauerová (2012). Opět zde sehrává velkou roli rodina, kdy televize a jiná média mnohdy nahrazují společně trávené chvíle dětí s rodiči. Jsou to právě rodiče, kteří by měli volný čas dítěte organizovat a nasměrovat k aktivitám podporující jeho všestranný rozvoj.

Média bývají označována za jednu z hlavních příčin upadajícího čtenářství především díky soupeření o volný čas dítěte. Buermann (2009) na tuto problematiku nahlíží z jiného úhlu pohledu. I když to tak zkušenému čtenáři nepřipadá, čtení vyžaduje od člověka velké množství aktivity (zaměření pozornosti, převedení smyslových počitků na řečové vjemy, zpracování přijatých informací). Při četbě je také nutné vyvinout tvořivou činnost při vytváření představ. Popsaný příběh či postavy v knize pak u každého čtenáře v představě vypadá jinak. Kromě konkrétního zpracování vjemů, četba dovoluje čtenáři uplatnit část svého Já. V případě užívání elektronických zařízení získává znázorňovaný obsah obraznou formu a vztah mezi médiem a uživatelem se promění. Dochází ke ztrátě prostoru pro vlastní kreativitu při tvorbě představ. Se vzrůstajícím vlivem médií tak také stoupá pasivita uživatele.

Chaloupka (1995) ve své publikaci naráží na nárůst techniky na úkor estetického rozvoje dítěte. Ukazuje zde dosah čtenářství. V tom však spatřuje jisté propojení, neboť člověk, kterého se dotýká kultura, má upevněný vztah ke čtenářství, není pak jen „obsluhovatelem“ stroje, nýbrž rozvíjí své schopnosti jak k daným věcem přistupovat. Zároveň říká, že

² Podle studie Národní knihovny ČR 61 % dětí ve věku 9-14 let užívá internet 3-4x týdně (Prázová et al., 2013).

čtenářství není pouhým nástrojem k třídění schopností, ale je především prožitkem samo o sobě, přináší dítěti pocity uspokojení a libosti. Čtenářství zasahuje do hlubších struktur psychiky člověka, při četbě je dítě svobodné, je samo sebou.

Televize, počítač či jiná technologická zařízení však nikdy nemůžou nahradit lidskou blízkost, kterou dítě zažije například při společném čtení s rodiči.

V kontextu technologického pokroku je nutné poznamenat změnu preference v psychických funkcích. V současném technickém světě člověk nepotřebuje rozvíjet svůj jazyk tolik, jako v době před vznikem počítačů a televizí, neboť se stále více dorozumívá mimořечovými prostředky. Při obsluhování technických předmětů člověk přemýšlí spíše v symbolech a obrazech, než v pojmech a slovech. Tímto způsobem však již těžko porozumí druhému člověku. Právě řeč jakožto nástroj lidství umožňuje člověku klást si otázky po smyslu všeho bytí. S touto otázkou je také spojeno mít city, prožitky, postoje a hodnoty.

Opět zde hraje velkou úlohu rodina dítěte, která může užívání médií dítěte omezit či ho vést k poznání jiných forem zábavy a možných rizik spojených s nadměrným užíváním. I v tomto případě platí učení formou nápodoby – pokud dítě od nejranějšího věku uvidí své rodiče trávit většinu volného času u televizní či počítačové obrazovky, pravděpodobně bude tuto formu zábavy samo vyhledávat (Chaloupka, 1995).

I když jsme v současné době obklopeni technickými vymoženostmi všeho druhu, za hlavní konkurenty knih a čtení jsou nejvíce považovány televize, počítač a internet. Z toho důvodu se jim v následující části budeme věnovat více. Mezi užíváním těchto médií nemůžeme dělat ostrou hranici, neboť většina televizních kanálů je dostupná on-line na internetu a sledování filmů již dávno není také jen omezeno na televizní obrazovku.

2.3.1 Televize

K omezení čtení knih díky televizi dochází z několika důvodů. Dle Gabala a Václavíkové-Helšusové (2003) má televize na čtenářství dítěte negativní vliv, a to buď v přímé formě, kdy je dítě divákem televize a pasivně sleduje televizní obrazovku či ve formě nepřímé skrze rodiče, kteří sami sledují televizi. Knihu pak bere do ruky jen to dítě, které je samo či s pomocí rodičů schopno regulovat čas strávený před televizní obrazovkou. Pokud k této regulaci nedojde, projeví se to vždy na úkor místa knihy ve volném času dítěte, a to nejen v důsledku potlačení čtenářství u rodičů.

Zatímco čtení je aktivní proces, na kterém nese odpovědnost sám čtenář, sledování televize je činností ryze pasivní, kdy je vše dáno a nic se nemusí „dobývat“. Při sledování televize dochází k předání tvůrčí hodnoty v konkrétních obrazech, doplněných vhodným zvukem. Divák tak nemusí vynakládat takové úsilí jako u četby (Pennac, 2004).

Dle Buermanna (2009) se důsledky sledování televize projeví v několika oblastech divákova života. Televize představuje vystupňování pasivity uživatele, neboť záplava obrazů, které televize nabízí, proniká bez překážek do duševního života člověka a ovládá zde život představ. Na obrazovce televize totiž neexistuje ucelený obraz, ale obrazy jsou vytvářeny rychlým sledem izolovaných snímků, které dávají na sítnici vzniknout domněle ucelenému obrazu. Dle nejrozličnějších výzkumů, působení obrazovky televize nejen zpomaluje oční pohyby, ale její účinky se projevují i na EEG či metabolismu diváka. Dochází tak k celkovému utlumení vůle uživatele bez ohledu na obsah sledovaného.

Rozšiřování médií bylo za účelem aktivní potřeby informací a rozšiřování obzorů uživatele, nadměrná přítomnost obrazových či zvukových médií vede ke stále větší pasivitě. Je třeba mít na paměti, že i když tyto prostředky mohou vést k získání vědomostí, jejich vzdělanostní hodnota není automaticky dána, neboť informace přijímané čistě pasivně se nedostanou do bdělého vědomí a nemohou být propojovány s jinými informacemi (Buermann, 2009).

Chaloupka (1995) nabízí několik možných úhlů pohledu, jak se dívat na význam a funkci televize. Dle něj pro dítě (i dospělého) je televize jakýmsi „požíračem času“ na úkor mezilidského styku. Dítě se nejvíce rozvíjí v kontaktu s jinými lidmi, ale u televize je opuštěno. Televize přinesla představbu poznávacích procesů dítěte a nabízí jinou představu o světě. Výsledky jiného výzkumu ukazují, že takřka dvě třetiny poznatků o světě získaly děti právě z televize. Na to Chaloupka namítá, že tato forma poznání je nestrukturovaná a nahodilá. Pro kognitivní rozvoj dítě je však naopak nezbytná soustavnost, návaznost a zpevňování. Televize také nabízí řadu nevhodných programů, které děti sledují a mají tendenci je napodobovat. Autor poukazuje pak na další výzkumy sledující vliv televize na nárůst kriminality u mládeže. Za další negativní vliv televize považuje celkově negativní dopad na celkový rozvoj všech psychických předpokladů dítěte. Na rozdíl od poslouchání pohádek nebo vlastní četby, dítě při sledování televize nemá možnost rozvíjet svou představivost a jeho fantazie tak přímo atrofuje. V mnoha rodinách televize nahrazuje společně trávený čas dětí s rodiči. Za velké nebezpečí považuje Chaloupka opuštěnost dítěte u televize, kdy se stává dítěti jediným „důvěrným přítelem“. V předškolním věku pak obsadí prostor, jež by mohl být věnován čtenářství.

Na druhou stranu autor ukazuje, že televize může být také spojencem čtenářství. Může docházet k jakémusi propojení televizních příběhů a čtenářství, kdy dochází ke spojení různých podnětů mající cosi společného. Z těchto úvah je patrné, že se autor na tuto problematiku nedívá jednostranně, ale snaží se ji zasadit do širšího kontextu okolností a zároveň pokládá rodičům otázky vztahující se k jejich výchově dětí k televizi (Chaloupka, 1995).

Při sledování televize v předčtenářském období dítěte je důležité, aby i zde byla osoba, která by fungovala jako jakýsi zprostředkovatel slovesného díla a byla mu po dobu sledování obrazovky nablízku. Této osobě musí dítě důvěřovat a jejichž ohlasy na estetický prožitek by mohly být pro dítě vzorovým. Jinak bude dítě reagovat na pohádku, kterou sledovalo v osamocení a jinak na tu, kterou sledovalo s některým z rodičů ve fyzické blízkosti. Pokud je po dobu sledování televizní obrazovky rodič přítomen s dítětem a podporuje dění televizní inscenace svým komentářem, rozhovorem s dítětem apod., pak je jeho estetický prožitek emotivně hlubší a trvalejší (Chaloupka, 1995).

2.3.2 Počítač

Stejně jako čas strávený u televizní obrazovky, tak i preference počítače je dnes považována za jeden z důvodů upadajícího čtenářství. Počítač je dnes součástí téměř každé domácnosti a stále více vstupuje do života dětí, kde zabírá místo jiným aktivitám. Počítač slouží dětem k trávení volného času, ať již prostřednictvím hraní her, poslechem hudby či v pozdějším věku dítěte jako důležitý zdroj informací. Vedle počítače se dnes mezi dětmi rozmohly další formy médií sloužící dětem zejména k hraní her. Jedná se o různé herní konzole (např. Playstation, Xbox), tablety atd.

I když počítače odvádí děti od čtení knih či potřeby navštěvovat knihovnu, existují výzkumy ukazující, že mezi čtenářstvím dítěte a užíváním počítače a internetu existuje souvislost a v pozitivním smyslu se ovlivňují (Trávníček, 2010). Roste také obliba elektronických knih na PC či jiných elektronických zařízení a knihy jsou díky internetu dostupnější.

V rámci prudkého nárůstu informačních technologií se dnes vedle čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti též hovoří o gramotnosti informační. Informační gramotnost spojuje gramotnost počítačovou (znalosti a dovednosti práce s informační a komunikační technikou) a funkční gramotnost (schopnost efektivně aplikovat získané informace). Informační gramotnost je schopnost integrovat získané informace jako neuspořádaná data do systému uspořádaných vědomostí a zkušeností. Informačně gramotný žák vyhledává informace s jasným záměrem a předem zvolenou strategií. Důraz je kladen na hodnocení informací a informačních zdrojů z hlediska jejich věrohodnosti a pravdivosti. Problematika čtenářské a informační gramotnosti se vzájemně doplňují, spíše než aby spolu soupeřily o místo ve vzdělání dítěte (www.clanky.rvp.cz).

2.3.3 Internet

V současné době se již děti rodí do světa, kde je jejich vývoj významně ovlivněn mediálním a virtuálním světem. V tomto kontextu lze hovořit o dalším socializačním činiteli

působící na vývoj dítěte. Internet je interaktivní, umožňuje tedy donekonečna rozšiřovat síť kontaktů uživatele umocněno jeho anonymitou (www.clanky.rvp.cz). Ve volném čase děti zaujímají místo nové technologie, sociální sítě či počítačové hry. Informační význam knih je postupně nahrazován internetem. Vliv internetu na čtenářství dětí (ve věku 9-14 let) potvrdil výzkum Národní knihovny ČR (Prázová et al., 2013), kdy jedním z výstupů této studie bylo, že třetina dětí nepřečte za měsíc ani jednu knihu. Hlavním důvodem pro nečtenářství je konstatování, že je čtení „nebaví,“ silnou konkurencí jsou jiné aktivity – film, televize, internet, sociální sítě a počítačové hry. Téměř dvě pětiny dětí denně surfují na internetu (55 minut) a více než čtvrtina dětí je denně na sociální síti (Facebook), a to průměrně 38 minut denně. Frekvence četby knih s rostoucím věkem mírně klesá, děti čtou sice méně často, ale déle (42 minut).

Také SCIO se v letech 2009-2013 zajímalo o dětské čtení a (mimo jiné) sledovalo vliv času stráveného u televize či počítače na úroveň čtenářské gramotnosti dětí. Ukázalo se, že žáci 4. a 5. tříd mají lepší výsledky ve čtenářské gramotnosti, pokud u počítače či televize tráví méně času. Ve starším věku čas strávený u televize a u počítače ztrácí přímý vliv na výsledek, avšak žáci, kteří u televize či počítače tráví více hodin denně, dosahují horších výsledků. V těchto letech také průměrný čas strávený u počítače a televize výrazně převýšil čas strávený u knih.

Trávníček (2008) nastínil problematiku čtenářství a internetu z jiné perspektivy. Dle tohoto autora se internet ukazuje spíše jako „spojenec“ knih než jejich nepřítel. Zdatní čtenáři bývají nejčastěji ti, kteří mají zároveň pravidelný přístup k internetu. Užívání internetu pak bývá spíše na úkor sledování televize, čtení časopisů a novin, než čtení knih. S rozšířením internetu dochází k novému rozdělení mediálních kompetencí, internet nahrazuje některé žánry knih u dětí a mládeže (zejména slovníkové a referenční příručky).

Trávníček ve své publikaci „Čtenáři a internauti“ z roku 2010 na svém reprezentativním výzkumu ukázal pozitivní význam internetu ve vztahu k četbě knih. Internet působí podpůrně na knižní kulturu, kterou rozumí nejen čtení knih, ale také jejich získávání, vyhledávání informací o knihách, a také jejich propagaci. Právě díky internetu si mohou spotřebitelé kupovat knihy komfortněji a někdy i levněji. Zároveň si o knihách, před jejím pořízením, mohou vyhledat informace o nejnovějších publikacích včetně recenzí od ostatních čtenářů. Dokonce se strategie prodeje začíná obracet, lidé si knihy kupují přes internet, což jim přináší větší komfort a v neposlední řadě také lepší cenu.

2.4 Význam knihoven při formování čtenářství dítěte

Knihovny jsou dalším environmentálním faktorem, který může podporovat

čtenářství dítěte. Knihovna je prostředí, které je explicitně zaměřeno na knihu a zpřístupňuje četbu dětem. Podle Černé (2014), pokud potřebu výchovy ke čtenářství nenaplní domácí nebo školní zázemí, mohou knihovny či jiné instituce podporující čtenářství dětí povzbudit čtenářský zájem dítěte. Dále tato autorka doplňuje, že knihovna či jiné instituce však nemůžou nikdy nahradit opravdový čtenářský vzor člověka s vlastní čtenářskou zkušeností a radostným čtením pro zážitek. Gabal a Václavíková-Helšusová (2003) hovoří o tom, že pro to, aby měla knihovna vliv na formování čtenářství dítěte, potřebuje spolupráci s rodinou a především se školou.

S rozšířením počítačů a internetu dochází na přelomu tisíciletí k poklesu návštěvnosti veřejných knihoven. Sestupnou tendenci zaznamenáme jak v počtu registrovaných návštěvníků, tak v počtu výpůjček³. Stále také dochází k rušení veřejných knihoven (Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2017). I když se tento průzkum zaměřoval na celkový počet registrovaných čtenářů a jejich výpůjček, lze předpokládat, že situace v dětské populaci bude mít obdobnou sestupnou tendenci.

Knihovny také postupně mění své funkce. Od půjčování knih a čítáren nabízejí mediátéky a komunitní centra. Knihovna může nalákat k návštěvě děti a mladistvé právě pomocí multimediálního vybavení (počítače, internet). V tomto prostředí je pak ke knize už velmi blízko (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003).

Podle výzkumu Národní knihovny ČR (2013) knihovnu navštěvuje zhruba polovina dětí od 9 do 14 let. Zhruba třetina dětí uvedla, že nechodí do veřejné knihovny, dalších 16 % uvedlo, že bylo ve veřejné knihovně pouze jednou. Nejčastěji navštěvují děti knihovnu zhruba 1-2 krát měsíčně (30 % dětí). Co se týče aktivit dětí v knihovně, tak většina zúčastněných dětí (93 %), které alespoň občas navštěvují veřejné knihovny, si půjčuje knihy domů. Více než třetina dětí (35 %) navštěvuje v knihovně předem domluvený program (besedy atp.) se školou. Necelá třetina dětí (29 %) se v knihovně baví s kamarády a zhruba pětina dětí (22 %) také vyhledává informace do školy, nebo v knihovně přímo píše své úkoly. Autory této studie také zajímali důvody, proč některé děti knihovnu nenavštěvují. Nejčastějším důvodem bylo upřednostnění jiného typu aktivit než návštěva knihovny či celkový nezájem o knižní kulturu.

Do knihovny chodí více děti z rodin, které jim poskytují kvalitní čtenářské zázemí a které je vedou ke čtení, sami jejich rodiče více čtou a doma mají dobře vybavenou knihovnu. První setkání dítěte s knihovnou se nejčastěji uskutečňuje za pomoci rodiče. Škola a

³ Zatímco v roce 2000 bylo ve veřejných knihovnách zaregistrováno 1523 čtenářů, v roce 2016 tento počet klesl na 1372 čtenářů (v tis.). Počet výpůjček za toto časové období klesl z 6853 na 5510 (na 1 tis. obyv.) (Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2017).

kamarádi v tomto ohledu nehrají stěžejní úlohu. Knihovna by měla být prostorem pro naplnění potenciálních motivací dítěte pro knihu, v první řadě by měla umět dítě především přilákat a zaujmout (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003). Aby knihovny naplňovaly svoji funkci, musí nabízet vlídné prostředí, zajímavé knihy a musí tam pracovat lidé, kteří dokážou poradit dětem s výběrem knih (Černá, 2014).

Pennac (2004) ve svém díle formuje několik účelů knihoven. Pro děti, které si zatím nenašly cestu ke knihám nebo se zrovna zabývají jinými aktivitami než čtením, může být knihovna místem odpočinku či setkání s kamarády. Knihovna může nabídnout dítěti pocit klidu a volna bez organizování času a zadávání úkolů. V knihovně si také každé dítě může vybrat knihu dle svého zájmu, důležité je aby vůbec četly a aby se jim nevzalo potěšení z četby díky nadiktované literatuře. V knihovně si dítě může řadu knih jen tak prolistovat a jen díky prolistování knihy může zjistit, co stojí za přečtení. Může tak také objevit úryvek z knihy či obrázek, který jej jako jediný z knihy zaujme.

3 Sebepojetí dítěte ve vztahu ke čtení

To, jaký bude mít dítě vztah ke čtení, nezávisí jen na působení vnějších faktorů v raném dětství, ale také na dispozicích jedince. Působení knihy na čtenáře je podmíněno jeho úrovní a typem emocionality, temperamentu, představivosti, úrovní intelektu či znalostí jazyka.

3.1 Obecné charakteristiky sebepojetí

V současné době neexistuje jednotné vymezení sebepojetí a pojmů s ním souvisejících. Vágnerová (2010) sebepojetí vymezuje jako představu o sebe samém, na jejíž utváření se podílí kognitivní, emoční a smyslové složky. Obraz sebe samého – vlastního já se utváří na základě interakce jedince se světem. Sebepojetí je tedy představa jedince o sobě samém a je vždy zabarveno individuální zkušeností, postoji či názory jedince. Nebývá tedy totožné se skutečným popisem Já. Sebepojetí je významně ovlivněno reakcemi, názory a postoji druhých lidí.

Dle Heluse (2007) se sebepojetí skládá z komponentů, které spolu úzce souvisí a navzájem se propojují. Vágnerová (2010) rozlišuje tyto základní aspekty sebepojetí:

- Sebehodnocení
- Sebedůvěra, sebevědomí a sebeúcta
- Sebeakceptace a sebeláska
- Seberegulace

Helus (2007) chápe **sebehodnocení** jako názory a soudy o sobě samotném na pozadí ideálu, na základě porovnávání s druhými osobami nebo vzhledem k určité normě. Výcho- diskem pro sebehodnocení bývá rozdíl mezi reálným já (jak se sobě jevím) a ideálním já (jaký bych chtěl být). Sebehodnocení probíhá ve dvou rovinách. Kognitivní rovina se zaměřuje na vědomí vlastních kvalit a schopností, emoční rovina je charakterizována vztahem k sobě samému a sebepřijetím. Na utváření sebehodnocení se významně podílí vnější vlivy. Jádro sebehodnocení je konstituováno v dětství především rodiči a významnými osobami v rodině. Sebehodnocení se však formuje po celý život jedince a je závislé na mnoha faktorech (osobnosti, sociálním prostředí, schopnostech a dovednostech, hodnocení a názory jiných lidí atd.) (Helus 2007; Vágnerová 2010).

Sebedůvěra vymezuje kladný postoj člověka k sobě samému. Je do velké míry ovlivněna sociálními vlivy a je závislá na přijetí a ocenění ostatními lidmi (Průcha, 2003).

Sebedůvěra je dle Vágnerové (2010) přímo ovlivňována vlastním hodnocením. Výše sebedůvěry má vliv na motivaci jedince a úroveň stanovení si cílů.

Sebevědomí Hartl (2009) vysvětluje jako vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností, které je provázáno vírou v úspěšnost budoucích výkonů. Jedná se o stav vyznačující se nepřítomností nejistoty, ostychu nebo rozpaků a je spojován s vírou v sebe a svoje schopnosti, bez známek podceňování či povýšenosti.

Sebeakceptace a sebeláska jsou spojeny spíše s emočním aspektem sebepojetí. Výklad sebelásky se liší dle jednotlivých psychologických směrů, například E. Fromm označuje sebeakceptaci za „*projev důvěry ve vlastní prožitky i projevy chování, která slouží jako potvrzení hodnoty vlastní existence*“ (Vágnerová, 2010, s. 311).

Seberegulace má regulační funkci sebe sama. Napomáhá snižování rozdílů mezi reálným já a ideálním já a zaměřuje se na dosahování stanovených cílů (Vágnerová, 2010).

3.2 Vývoj sebepojetí

Vývoj sebepojetí je proces probíhající celoživotně. Na vývoj sebepojetí dítěte má vliv zejména rodina. Prostřednictvím interakcí s rodiči dítě přijímá veškeré přístupy, názory a postoje rodičů jako své vlastní. Budou-li rodiče zaujímat k dítěti pozitivní přístup, budou ho dostatečně oceňovat, podpoří u dítěte rozvoj pozitivního sebepojetí a naopak. Dalším faktorem podílejícím se na utváření sebepojetí dítěte jsou vrstevníci, autority a další lidé sdělující jedinci, co od něj očekávají a co si o něm myslí. Formování sebepojetí je vázáno také na vlastní zkušenosti. Na tu samou událost může jedinec zareagovat různým způsobem a jinak se s danou událostí vyrovnat (Vágnerová, 2010).

3.2.1 Etapy vývoje sebepojetí

Vývoj sebepojetí probíhá od raného dětství. V novorozeneckém období dítě ještě nedokáže rozlišovat mezi sebou a okolím, nedokáže rozpoznat jevy, které způsobí svými pohyby a které se dějí mimo jeho tělo (Macek, 1997). Sebepojetí dítěte v batolecím období je významně ovlivněno vlastními schopnostmi dítěte. Důležitým krokem ve vývoji sebepojetí je schopnost samostatného pohybu. V batolecím období se také poprvé objevuje snaha hodnotit sama sebe. V této fázi je pro dítě velice významné hodnocení ze strany rodičů, které by měli dítě přijímat bezpodmínečně (Vágnerová, 2010). Kolem tří let věku dítěte je již natolik zformováno vědomí vlastního já dítěte, že usiluje o sebeprosazení svých přání a potřeb mezi druhými a celkově se snaží o své uznání, tedy o dobytí pseudoautonomie (nejedná se ještě o autonomii v pravém slova smyslu) (Chaloupka, 1982).

Dalším důležitým momentem při utváření sebepojetí je potřeba dítěte příslušnosti k sociální skupině, primárně k rodině, později k vrstevníkům. V předškolním období dítě vyvíjí velkou iniciativou, která však začíná být ze strany rodičů a vychovatelů omezována a jsou jí stanoveny hranice. Tím si dítě internalizuje normy, se kterými se setkává a formuje se jeho svědomí. Dítě již vnímá sebe sama v minulosti a dokáže v omezené míře plánovat i do budoucnosti. Také chápe trvalost určitých charakteristik v čase (Langmeier a Krejčířová, 2006). V důsledku nezralého způsobu uvažování bývá hodnocení sebe sama nekritické a nereálné.

Zatímco v předškolním až raně školním věku jsou pro dítě hodnotícím faktorem sebe sama vlastní schopnosti a dovednosti (poměr mezi tím, co dítě dokáže a jak je za to oceněno), s nástupem do povinné školní docházky dochází u dítěte také k porovnávání se s vrstevníky. Dítě je velmi orientováno na ocenění a případné pokárání z vnějšku. Na základě srovnání, zda je dítě horší než jeho spolužáci, a zda dokáže obstát nárokům a požadavkům ze strany učitele, se formuje jeho sebepojetí (Vágnerová, 2010). V mladším školním období je sebepojetí silně ovlivněno prospěchem žáka. Pomocí známek má možnost objektivního náhledu na svůj výkon a možnost jeho srovnání. To jakou váhu bude mít prospěch na formování sebepojetí dítěte, záleží, jak se doposud sebepojetí vyvíjelo. Dítě na sebe nahlíží stejným způsobem, jakým očekává, že ho vidí ostatní (rodiče, učitele, spolužáci) (Matějček a Vágnerová, 1992).

V období dospívání jsou již vytvořeny rozumové předpoklady pro vytvoření poměrně přesného obrazu sebe sama, přesto sebehodnocení začíná kolísat. Sebehodnocení dospívajícího je velmi závislé na okolí, na vrstevnících, ale i na modelech, které jsou společností předkládány, například v masmédiích. V dospělosti se sebepojetí výrazně nemění, pouze jsou do něj zahrnovány nové zkušenosti (Vágnerová, 2010).

3.3 Sebeпоjetí dítěte ve vztahu ke čtení

3.3.1 Vymezení čtenářského sebepojetí a sebehodnocení čtení

Čtenářským sebepojetím dětí se u nás doposud moc tuzemských autorů nezabývalo. Problematiku čtenářského sebepojetí u dospívajících rozpracovala ve svých pracích Homolová (2008). Výzkumy na poli sebepojetí žáků s SPU realizovali Matějček a Vágnerová (2006). Zajímalo je především, jak na své čtenářské dovednosti nahlíží žáci s dyslexií, jaký mají vztah ke čtení a jak sami hodnotí své čtenářské výkony.

V rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti hraje čtenářské sebepojetí dítěte důležitou roli, znalost hodnocení vlastních čtenářských schopností dítěte vede k cílené práci s jeho

motivací i čtenářskými strategiemi, i k možnosti ovlivňovat jeho čtenářství (Presslerová in Kucharská et al., 2015).

Chapman a Tunmer (1997) definovali čtenářské sebepojetí jako kombinaci tří vzájemně propojených složek: vědomí vlastních čtenářských dovedností, vnímání míry zátěže čtení a postoje ke čtení. Tato konceptualizace čtenářského sebepojetí zahrnuje klíčové aspekty sebepoznání, self-efficacy a motivace ke čtení. Chapman a Tunmer také poznamenali, že vztah mezi těmito subkomponentami se mění s věkem a s úrovní čtenářských dovedností.

Sebehodnocení čtení má jak kognitivní, tak emoční složku. Je tedy důležité, jak dítě přemýšlí o svých potížích ve čtení, ale také to, jak je prožívá. Ve vztahu ke školním výkonům se také formuje kauzální atribuce dítěte, jež má na sebehodnocení dítěte velký význam. Kauzální atribuce vzniká jako následek hodnocení výkonů jedince významnými druhými, je-li žákovi zdůrazňováno, že v něčem není dobrý, zprvu to vnímá jako hodnocení výkonu, později se však začne považovat za nekompetentní a klesá mu celkové sebepojetí i motivace danou činnost dále vykonávat (Chapman a Tunmer, 2003). Nízké hodnocení vlastního výkonu má na dítě dalekosáhlé důsledky. Dle Altridge (in Matějček a Vágnerová, 2006) nízké hodnocení vlastních čtenářských dovedností dítěte je jednou z příčin dlouhotrvajícího stresu a zároveň blokuje jeho zvládání a snížení.

I když sebepojetí dítěte na počátku školní docházky není vzhledem k jeho reálným výkonům přesné, většina dětí má o svých dovednostech utvořený pozitivní obraz (Henk a Melnick, 1995). To nás navádí k tomu, že první měsíce dítěte na základní škole by měly být považovány za kritické pro rozvoj pozitivního čtenářského sebepojetí (Aunola et al, 2002).

Někteří odborníci dokonce zmiňují, že čtenářské sebepojetí dítěte předchází formování jeho celkového akademického sebepojetí na prvním stupni základní školy (Chapman a Tunmer, 2003). Způsob, jakým dítě hodnotí své čtenářské dovednosti, nám napovídá, jak se bude hodnotit i v ostatních oblastech školních dovedností, ačkoliv toto hodnocení nemusí být stabilní. Čtenářské sebepojetí hraje také důležitou roli ve výběru a frekvenci četby. Děti s kladným čtenářským sebepojetím jsou více motivovány ke čtení, čtou častěji a čtení je více baví (Wise, 2009).

3.3.2 Nástroje pro hodnocení čtenářského sebepojetí dítěte

Pro komplexní zmapování čtenářského sebepojetí vyvinuli Chapman a Tunmer (1999) škálu *Self-Concept Reading Scale – RSCS*. Autoři se domnívají, že tento nástroj dokáže změřit jasně oddělené, ale související aspekty čtenářského self-konceptu. V zahraničí se kromě škály od Chapmana a Tunmera, používá také *The reader Self-Perception Scale – RSPS*, jejíž autory jsou Henk a Melnick (1995). RSPS je založen na modelu Bandury self-efficacy a na teorii učení, zatímco RSCS je založen na vícerozměrném, hierarchickém pojetí sebepoznání. RSPS slouží ke zmapování vnímání vlastní úspěšnosti ve čtení u žáků 4.- 6. tříd. Na základě svého výzkumu autoři zjistili, že postoje, hodnoty, očekávání a přesvědčení dětí k četbě, hrají určitou roli při utváření čtenářských dovedností. Žáci, kteří mají pozitivní vztah ke čtení, budou mít tendenci číst častěji, po delší dobu a se zvýšenou intenzitou.

V českém prostředí vyvinuli nástroj pro hodnocení vlastních čtenářských dovedností Matějček a Vágnerová (2006). Cílem jejich výzkumné studie bylo analyzovat faktory ovlivňující sebehodnocení čtenářských dovedností u žáků s dyslexií a porovnat jej s rodičovskou perspektivou. Za tímto účelem vytvořili dotazník, jehož první verze obsahovala 30 položek, 5 z nich bylo později z důvodu nízké validity odstraněno.

3.3.3 Faktory ovlivňující čtenářské sebepojetí dítěte

Čtenářské sebepojetí dítěte se utváří pod vlivem řady vnitřních i vnějších faktorů. V zahraniční odborné literatuře je oblast sledující vzájemné ovlivňování akademických úspěchů žáka a jeho sebepojetí důsledně zmapována. Řada zahraničních výzkumných studií potvrdila silnou korelaci mezi vnímáním vlastních dovedností a školními úspěchy (např. Hamachek, 1995; Guay et al., 2004; Pershey, 2010). Jinak tomu není ani v oblasti čtenářských dovedností. Touto problematikou se blíže zabýval Chapman et al., ve svých rozsáhlých studiích zjistili, že čtenářský výkon a posouzení vlastních dovedností ve čtení jsou pozitivně korelovány (Chapman a Tunmer, 1995; Chapman a Tunmer, 1997; Chapman et al., 2000). Další výzkumy (např. Katzir et al., 2009) tyto nálezy potvrdily.

Souvislostmi mezi čtenářským sebepojetím a školní úspěšností se ve své studii v roce 2009 zabývali také Chiu a Klassen. Tito autoři zkoumali čtenářské sebepojetí ve vztahu k čtenářským výkonům napříč různými kontexty na rozsáhlém vzorku patnáctiletých žáků z 34 států. Těmto žákům byly administrovány čtenářské testy a dotazník hodnotící čtenářské sebepojetí. Ukázalo se, že studenti s vyšším čtenářským sebepojetím dosahovali zpravidla vyšších výkonů ve čtení. Lynch (2002) ve své studii hovoří také o statisticky významném vztahu mezi čtenářskými výkony a vnímáním vlastního pokroku ve čtení dětí.

Ve své publikaci také Corbiere, et al. (2006) uvádí, že u čtenářů s převážně negativními zkušenostmi s textem se většinou vyvinul negativní čtenářský self-koncept. Slabí čtenáři zároveň nejsou příliš motivováni ke čtení a mají se čtením spojeny negativní emoce. Banks a Woolfson (2008) doplňují tuto problematiku o hledisko učitele. Ve svém výzkumu dokázali, že způsob, jakým se dítě samo hodnotí, je pro jejich školní úspěch ještě důležitější než to, jak jej vidí učitel. Učitelé by tedy měli podporovat zdravé čtenářské sebehodnocení dětí hned od počátku školní docházky a usilovat o to, aby se žáci dokázali sami adekvátně hodnotit.

Několik zahraničních výzkumných studií (např. Eccles et al., 1993; Chapman a Tunmer, 1995) se také zabývalo tím, jakou roli hraje věk ve vnímání vlastních čtenářských dovedností. Zdá se, že s přibývajícím věkem děti získávají také realističtější náhled na své kompetence a hodnocení vlastních dovedností se více shoduje s dosaženými výkony. V otázkách vlivu pohlaví na čtenářské sebehodnocení, studie obvykle zjistily, že chlapci mají více negativních postojů k četbě a mají více negativní čtenářský self-koncept než dívky (Marsh, 2002).

Předpokládá se, že se čtenářským self-konceptem souvisí nejen čtenářské výkony, ale také úroveň socio-ekonomického statusu rodiny, ve které dítě vyrůstá (Duncan a Seymour, 2000; Rider a Colmar, 2006). Této problematice se ve své diplomové práci také blíže věnovala L. Hall (2014). Zajímalo ji, zda se čtenářské sebepojetí dítěte liší v závislosti na socio-ekonomickém statusu rodiny. Zjistila, že u dětí s podobnou úrovní čtenářských dovedností, pocházející z různých společenských vrstev, se čtenářské sebepojetí neliší. Žáci se posuzují na základě srovnání svých čtenářských dovedností s dovednostmi spolužáků a rodinné ekonomické zázemí v tomto hodnocení nehraje důležitou roli. Na tomto příkladu vidíme, že závěry, z výzkumů zabírající se touto problematikou, nejsou vždy jednotné a nabízí se prostor pro další zkoumání rodinného zázemí a motivačních charakteristik dítěte ve vztahu ke čtení.

Četné zahraniční studie se také zabývaly koncepty motivace, postojů a self-efficacy ve vztahu k čtenářským dovednostem žáků. Zatímco čtenářské sebepojetí chápeme jako individuální vnímání vlastních čtenářských dovedností a ocenění výše vlastních čtenářských dovedností, self-efficacy je přesvědčení o svých schopnostech, které je schopno provádět na určité úrovni (Chapman a Tunmer, 2005). Tyto koncepty se liší v několika ohledech. Zatímco sebepojetí popisuje, jak člověk vnímá vlastní schopnosti založené na minulých výkonech, self-efficacy popisuje přesvědčení jedince o výši úrovně budoucích výkonů. Kromě toho, vnímání vlastních dovedností závisí na sociálním srovnání, zatímco self-efficacy závisí na individuálních cílech, založených na zkušenosti jedince (Bong a Skaalvik, 2003). Self-

koncept se také s časem příliš nemění, zatímco self-efficacy je mnohem variabilnější (Meece a Holt, 1993). Některé studie prokázaly pozitivní vztah mezi self-efficacy a četbou (Shell et al., 1995; Solheim, 2011), jiné studie (např. Corkett et al., 2011) však poukázaly na nekonzistenci těchto nálezů. V jedné z nejaktuálnějších výzkumných studií (Carroll, 2016) bylo zjištěno, že self-efficacy souvisí s výkony v dekódování písmen, nikoliv s porozuměním čtenému.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Rámec diplomové práce

Empirická část této diplomové práce vychází ze studie „*Porozumění čtenému - typický vývoj a jeho rizika*“, jež byla v minulých letech (2013-2015) realizována na katedře psychologie PedF UK. Tento projekt se zabýval jedním z hlavních aspektů čtenářské gramotnosti - porozumění čtenému. Testování bylo realizováno ve třech etapách (T1 na podzim roku 2013, T2 jaře roku 2014, T3 na jaře roku 2015). Celkem bylo vyšetřeno 517 žáků 1.- 4. tříd základních škol. Hlavním cílem tohoto projektu bylo najít prekurzory porozumění čtenému (kognitivní a jazykové předpoklady), dále popsat dynamiku a variabilitu rozvoje porozumění čtenému (ve vztahu k metodě čtení i vnějším vlivům) a specifikovat dílčí problémy porozumění čtenému u rizikových skupin (děti se specifickou poruchou učení, se specifickou poruchou řeči, s Aspergerovým syndromem a u slabých čtenářů). Pro naši studii jsou klíčová data z druhé etapy projektu, kdy byly kromě výkonových testů zadávány také dotazníky, pomocí kterých byly mapovány environmentální a osobnostní vlivy a jejich dopady na rozvoj porozumění čtenému. Tyto vlivy byly zkoumány pomocí dotazníků na sebehodnocení čtení, dotazníků pro rodiče a učitele.

Sběr dat pro tuto diplomovou práci byl součástí realizace výzkumné studie zaměřené na porozumění čtenému. Autorka diplomové práce se významně podílela na sběru dat a jejich vyhodnocování.

Otázky sebehodnocení čtení dítěte a vliv rodinného prostředí na porozumění čtenému dítěte v ČR nebyly zatím dostatečně prozkoumány. Tato práce tak může napomoci najít odpovědi na mnohé otázky související s tímto aspektem čtení.

Studie byla uskutečněna na základě dobrovolnosti zúčastněných a v souladu s etickými principy. Rodiče testovaných žáků byli seznámeni s cíli výzkumu a jeho průběhem, se způsobem testování ve školách a s principy etického přístupu k respondentům i s ochranou osobních dat. Zúčastnění rodiče podepsali informovaný souhlas s realizací výzkumu a také mohli kdykoli v průběhu výzkumu odstoupit.

5 Výzkumný cíl a výzkumný problém

5.1 Výzkumný cíl

Cílem tohoto výzkumu je zmapovat, jak se výkony v porozumění čtenému odrážejí v hodnocení vlastních čtenářských dovedností žáků 4. tříd. Budeme sledovat, zda se úroveň schopnosti porozumět čtenému projevuje v sebehodnocení čtení, a zda se vyskytují některé specifika v sebehodnocení čtení u žáků s nejnižším počtem bodů a u žáků s nejvyšším bodovým skórem v testech zaměřených na porozumění čtenému. Dále se budeme zabývat tím, jak se rodinné prostředí promítá do těchto výkonů a do sebehodnocení čtení žáka.

V naší studii využijeme kvantitativní i kvalitativní zpracování dat. Kvantitativní způsob zpracování dat nám poslouží k vygenerování nejslabších a nejsilnějších žáků ve všech sledovaných testech na porozumění čtenému a k porovnání základních statistických údajů těchto skupin s průměrným výkonem ročníku. Kvalitativní analýza nám napomůže postihnout specifika sledovaných skupin v sebehodnocení čtení a v rodinném prostředí. Budeme se snažit najít nápadnosti jak v postojích a chování samotných žáků k vlastním čtenářským schopnostem a ke čtení obecně, tak v tom, jak rodiče reflektují čtenářské chování a výkon svého dítěte. **Těžiště práce bude spočívat v porovnání čtenářského self-konceptu a rodinného prostředí u žáků s nejslabšími a nejlepšími výkony v porozumění čtenému.**

Naším hlavním úkolem je zjistit, zda se pro skupinu žáků s nejslabšími a nejvyššími schopnostmi v porozumění čtenému vyskytují některé specifické znaky v sebehodnocení a dále, jak se rodinné prostředí promítá do těchto výkonů a do vlastního hodnocení čtenářských schopností dítěte. V rámci zmapování rodinného prostředí, nás bude zajímat socioekonomický status, dosažené vzdělání rodičů a rodinné čtenářské gramotnostní prostředí. Důležitým momentem je také vliv přímé podpory dítěte v etapě počátečního vývoje gramotnosti. Budeme sledovat, jak se rodiče dívají na čtenářské dovednosti dětí a jaké jim poskytují zázemí a podporu pro rozvoj čtenářských dovedností. Chtěli bychom postihnout, jak se rodičovské chování a postoje odrážejí v sebehodnocení čtení sledovaných dětí a ve výkonech v porozumění čtenému. Také nás bude zajímat, jak odpovědi rodičů korespondují s odpověďmi dětí v dotazníku na sebehodnocení čtení. Tedy jestli rodiče nahlíží na čtenářské dovednosti dítěte stejně, jako jej hodnotí dítě samo. Zároveň nás bude zajímat, zda způsoby rodičovského chování, tak jak jej uvedli rodiče, odpovídají tomu, jak jej vnímá dítě.

V souladu s tím jsme si stanovili tři dílčí cíle:

1. Analyzovat čtenářský self-koncept a čtenářské chování u nejslabších a nejsilnějších žáků 4. tříd v testech na porozumění čtenému.
2. Provést srovnání subjektivního hodnocení čtení u nejslabších a nejsilnějších žáků 4. tříd v testech na porozumění čtenému.
3. Analyzovat rodinné prostředí a popsat specifika rodičovského chování vzhledem k výkonům v testech na porozumění čtenému a k vlastnímu hodnocení čtenářských dovedností dítěte.

5.2 Výzkumné otázky

V souladu s našimi cíli, jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

1. Jaký je čtenářský self-koncept žáků 4. ročníků ve vztahu k výkonům v testech na porozumění čtenému?
2. Mají žáci 4. ročníků s nejslabšími/nejllepšími výkony v porozumění čtenému tendenci k nadhodnocování/podhodnocování svých čtenářských dovedností?
3. Jak se liší rodinné zázemí a rodinné čtenářské aktivity u nejslabších a nejsilnějších žáků v porozumění čtenému?
4. Jak se rodinné prostředí a rodičovské chování žáků 4. ročníků promítá do hodnocení vlastních čtenářských dovedností dítěte?

6 Metody výzkumu

Pro účely této studie byla využívána data ze tří testových nástrojů a dvou dotazníků. Pro posouzení úrovně porozumění čtenému sloužily tři testové nástroje zaměřené na různé aspekty porozumění čtenému textu: *Test porozumění čtenému*, jež je součástí *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2.–5. ročníků ZŠ* (Caravolas a Volín, 2005), sledující schopnost porozumět čtenému textu na úrovni vět; test *Krmení Králíků* (Kucharská a Mrázková, in Kucharská et al., 2014) hodnotící schopnost porozumět obsahu textu a schopnost vysuzování a jako třetí metodu jsme zvolili *Test tichého čtení - Jedeme na výlet* (Kucharská a Vykoukalová, v přípravě), který mapuje schopnost žáka porozumět textu při tichém čtení. Tyto metody byly žákům administrovány při individuálních nebo skupinových sezeních v druhé etapě projektu *Porozumění čtenému – Typický vývoj a jeho rizika, etapa T2*. Podle těchto tří metod jsme dále sledovali žáky s nejslabšími a nejvyššími dosaženými výkony v těchto testech na porozumění čtenému.

Pro zmapování osobnostních charakteristik žáka, čtenářského chování a čtenářského self-konceptu jsme použili *Dotazník sebehodnocení čtení (3.-4. roč.)* (Presslerová a Kucharská, v přípravě) a pro prozkoumání rodinného prostředí a rodičovského chování jsme aplikovali *Dotazník pro rodiče* (Kucharská et al., v přípravě). Tyto dotazníky jsou novými nestandardizovanými nástroji vytvořenými pro účely projektu *Porozumění čtenému – Typický vývoj a jeho rizika*. Pro probádání školního prostředí jako jednoho z environmentálních faktorů ovlivňující proces osvojování gramotnostních dovedností žáka, jsme chtěli do této studie zakomponovat také *Dotazník pro učitele*, jež je rovněž nově vytvořeným nástrojem pro účely výše zmíněného projektu. Vzhledem k obtížnému spárování informací od učitele s daty od konkrétních žáků a nižší návratnosti dotazníků, bylo jejich začlenění nakonec nemožné.

6.1 Testové nástroje pro hodnocení porozumění čtenému

Test porozumění čtenému (Caravolas a Volín, 2005)

Tento test hodnotí schopnost porozumět čtenému textu na úrovni vět. Test tvoří 20 smysluplných vět, kdy v každé větě jsou vždy vynechána dvě slova. Žák má za úkol vybrat z nabídky čtyř slov takové slovo, které by se do vynechaného místa ve větě nejvíce hodilo. Na vyplnění tohoto testu je poskytnut omezený časový limit (7 min.). Test měří schopnost porozumět kontextu věty. V hodnocení je možné pracovat se správně doplněnými slovy, kdy má žák možnost získat max. 40 bodů nebo se správně vyřešenými větami, kde je maximální hrubý skóre 20. V naší studii jsme se orientovali na skóre za počet správně doplněných položek.

Krmení králíků (Kucharská a Mrázková, in Kucharská et al., 2014)

Tento test je nově připravovaným nástrojem pro hodnocení schopnosti porozumět obsahu textu. Žák má za úkol přečíst celý text a následně je mu pokládáno několik otázek vztahující se k přečtenému příběhu. Jedná se o 12 otázek, přičemž je možné dosáhnout maximálně 20 bodů.

V této metodě se hodnotí dvě roviny porozumění – explicitní (doslovné, zaměřené na informace, které je žák schopen v příběhu najít) a implicitní (tzv. vysuzování kognitivní aspekt porozumění – „čtení mezi řádky“). Expozice textu musí být vždy dokončena, neboť nelze pracovat jen s dílčí částí testu. Tato metoda hodnotí nejen schopnost dítěte porozumět čtenému textu, ale také výkony žáků z hlediska techniky čtení – počet slov přečtených za 1., 2. a 3. minutu, čas čtení celého článku, počet chyb, procentuální chybovost. Pro naši studii budeme sledovat hodnoty celkového hrubého skóru za výkony v porozumění čtenému.

Test tichého čtení – Jedeme na výlet (Kucharská a Vykoukalová, v přípravě)

Tato metoda je tvořena příběhem, který si dítě samo potichu přečte, poté následuje písemné dotazování – žákovi je rozdán záznamový arch s otázkami k textu, který má za úkol samo vyplnit. Aby žák mohl odpovědět na všechny uvedené otázky v testu, musí si příběh přečíst až do konce. Žák vybírá nebo doplňuje správnou odpověď a po celou dobu vyplňování testu může nahlížet do textu s čteným příběhem. Test je zadán skupinově, kdy administrátor provede s žáky zácvik u první otázky a další otázky si čte již žák sám potichu. Většina otázek je s nucenou volbou, kdy žák volí ze tří možností, dvě otázky jsou otevřené, kdy žáci formulují sami odpověď. Časový limit u tohoto úkolu není stanoven. Za každou otázku jsou přiděleny 0 – 1 – 2 body, podle správnosti a/nebo úplnosti odpovědi. U tohoto testu můžeme sledovat celkový výkon (max. 20 bodů) či dílčí výkony v explicitní či implicitní rovině (vždy max. 10 bodů). Tento test je určen pro mírně pokročilé čtenáře - žáky 3. – 4. ročníku ZŠ.

6.2 Dotazníky

Dotazník sebehodnocení čtení (3.-4. roč.) (Presslerová a Kucharská, v přípravě)

Dotazníky na sebehodnocení čtení byly zadávány žákům skupinově, kdy administrátoři nejprve zadali instrukce a poté je žáci sami vyplnili. Žáci měli na vyplnění dotazníků dostatek času, nebyl zadán žádný časový limit. Dotazník obsahoval celkem 35 položek. Úkolem žáků bylo vyjádřit míru souhlasu s danými výroky pomocí stupnice *souhlasím - tak napůl - nesouhlasím*. Odpověď „*tak napůl*“ měl žák zvolit v případě, že pro něj tvrzení platilo jen někdy. Z celého dotazníku bylo možné získat maximálně 70 bodů (odpověď „*souhlasím*“ byla skórována dvěma body, odpověď „*tak napůl*“ jedním bodem,

odpověď „*nesouhlasím*“ bez bodového ohodnocení). V analýze jsme také brali na zřetel obrácený systém hodnocení u některých položek (21, 24, 25, 26, 28, 34). V těchto případech byla volba odpovědi „*souhlasím*“ bez bodového ohodnocení, odpověď „*tak napůl*“ skórována 1 bodem, odpověď „*nesouhlasím*“ 2 body.

Tento dotazník je rozšířenou verzí *Dotazníku sebehodnocení čtení* od Matějčka a Vágnerové (2006, s. 249). Tento původní dotazník obsahoval 25 položek uskupených do 4 základních faktorů. Tyto faktory byly identifikovány pomocí explorační faktorové analýzy. Dotazník pro účely této studie byl rozšířen o dalších deset položek, které byly více zaměřeny na porozumění čtenému. Na základě těchto položek byly identifikovány další čtyři faktory. Celkem lze tedy v dotazníku najít 8 faktorů.

První čtyři faktory převzaté z původního dotazníku (Matějček a Vágnerová, 2006) jsou tyto:

1. **Komplexní hodnocení úrovně čtení** (položky 1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 18, 23, 24) - tento faktor zahrnuje názory respondenta na kvalitu a úroveň svých čtenářských dovedností, a také předpokládané názory ostatních – rodičů, učitelů a vrstevníků.
1. **Hodnocení vlastní motivace ke čtení** (položky 12, 14, 19, 20) – v tomto faktoru jsou začleněny výroky týkající se obliby čtení, vyhledávání čtení jako zájmové činnosti pro vlastní potěšení a zábavu.
2. **Hodnocení míry zvládnutí zátěže čtení** (položky 4, 6, 8, 15, 21, 25) – tento faktor sleduje, zda respondent vnímá čtení jako zátěž, a zda potřebuje se čtením pomoci od druhých. Také ukazuje, zda má dotázaný se čtením spojené nějaké negativní emoce.
3. **Sebehodnocení míry zlepšení ve čtení** (položky 10, 13, 16, 17, 22) – tento faktor ukazuje na respondentovo přesvědčení, že se zlepšuje v různých aspektech čtení (technika čtení, porozumění čtenému, celková namáhavost čtení).

Další čtyři faktory byly vytvořené na základě přidanych položek v dotazníku pro účely projektu *Porozumění čtenému – Typický vývoj a jeho rizika*. Tyto faktory jsou syceny již malým množstvím položek, a proto mají nižší vypovídající sílu.

4. **Rodičovské chování** (položky 26, 28, 30, 32) – tato oblast se týká vnímání podpory ze strany rodičů respondenta, a jaký vztah ke čtení mají rodiče.
5. **Porozumění čtenému** (položky 29, 31) – tato oblast sleduje, jak respondent hodnotí svou schopnost porozumět čtenému textu a postup respondenta pro lepší porozumění čtenému.
6. **Tiché čtení** (položky 27, 34) – toto téma zahrnuje položky týkající se hodnocení respondenta kvality svého tichého čtení.

7. **Pozitivní vztah ke čtení, knize** (položky 33, 35) – tento tematický celek sleduje, zda dítě považuje knihu za svůj oblíbený dárek, a zda přečte za měsíc alespoň jednu knihu.

Dotazník pro rodiče (Kucharská et. al., v přípravě)

Dotazník pro rodiče byl konstruován řešitelským týmem projektu *Porozumění čtenému – Typický vývoj a jeho rizika*. Tento dotazník mapuje environmentální vlivy působící na čtenářství dítěte. Položky dotazníku sbírají informace o základních demografických údajích rodiny, rodinném čtenářském prostředí, způsoby podpory čtenářství ze strany rodičů či domácí přípravu v oblasti čtení. Dotazník obsahuje celkem 14 otázek, resp. tematických celků. Většina otázek je uzavřených – respondent volí mezi možnostmi ano/ne, v případě souhlasu je požadována konkrétní odpověď.

Dotazníky byly distribuovány všem žákům, kteří byli zapojeni do výzkumu. Dotazník rodiče obdrželi od svých dětí, kterým byl předán ve škole. Rodiče byli o vyplnění požádáni v přiloženém dopise a rovněž elektronicky. Vyplněné dotazníky v zalepené obálce vybírali pedagogové a odevzdali následně výzkumnému asistentovi. Z důvodu dalšího zpracování dotazníků jej nebylo možné anonymizovat. Vzhledem k nižší návratnosti dotazníků jsou získaná data z dotazníků zpracována především kvalitativním způsobem.

První část dotazníku mapovala demografické údaje rodiny dítěte (kdo s dítětem bydlí ve společné domácnosti, zda a kolik má sourozenců, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, jazykem se převážně mluví v domácnosti atd.). Dále dotazník sleduje přípravu čtení v denním režimu rodiny (zda zařazují cílené aktivity na trénink čtení a porozumění čtenému, kolik času věnují těmto aktivitám, kdo z rodiny s dítětem nejčastěji trénuje čtení atd.). Z velké části se dotazník také dotýká otázek týkajících se na podporu čtenářství v rámci rodinného prostředí (zda si rodiče s dětmi čtou, dostupnost zdrojů čtení pro dítě, zda dítě s rodiči navštěvuje knihovnu, zda má svojí knihovnu doma, zda používá některá elektronická zařízení k rozvoji čtení atd.). Zajímalo nás také vztah dítěte ke čtení a také jestli si dítě čte samo.

6.3 Výzkumný vzorek

Pro naši studii jsme vybrali žáky 4. ročníku z různých míst České republiky. Tito žáci se pohybovali ve věkovém rozmezí 8-11 let. V tomto věkovém období by již žáci měli umět číst po technické stránce a čtení začínají používat jako nástroj dalšího vzdělávání (Kramplová a Potužníková, 2005). V této etapě projektu (T2) byla sesbírána data celkově od 127 žáků 4. ročníku. Žáci byli uváděni pod jmenným kódem pro zachování anonymity. Žáci pocházeli nejen z pražských základních škol, ale také z menších měst po celé ČR. Vzorek

obsahoval podobné zastoupení žáků, kteří jsou vyučováni jak analyticko-syntetickou metodou čtení (AS), tak genetickou (G). Je zde také poměrně vyrovnané zastoupení dětí z hlediska pohlaví, výzkumu se zúčastnilo 60 dívek a 67 chlapců. Součástí dat jsou také informace od rodičů zúčastněných dětí projektu. Tyto informace byly získány prostřednictvím dotazníků, které rodiče vyplňovali v domácím prostředí.

Tabulka 1 - Přehled počtu žáků ve vyučovacích metodách čtení a v pohlaví

	Vyučovací metoda čtení		Pohlaví	
	AS	G	Dívky	Chlapci
4. ročník	57	70	60	67

7 Zpracování dat

V této studii byla prováděna kvalitativní obsahová analýza dotazníků mapující hodnocení vlastních čtenářských dovedností žáků 4. tříd a dotazníků zaměřených na rodinné faktory rozvoje čtenářství dítěte, v kontextu dosažené úrovně porozumění čtenému dítěti. Pro tuto analýzu jsme sledovali data pro čtvrtý ročník v několika aspektech čtení - objektivní výkon v testech na porozumění čtenému (*Test porozumění čtenému*, *Krmení králíků*, *Test tichého čtení - Jedeme na výlet*), čtenářský self-koncept (*Dotazník sebehodnocení čtení*) a rodičovské reflexe (*Dotazník pro rodiče*).

7.1 Porozumění čtenému

Nejprve jsme se zaměřili na výkony v porozumění čtenému. Úroveň porozumění čtenému jsme zjišťovali pomocí tří metod: *Testu porozumění čtenému*, jež zjišťuje schopnost porozumět čtenému textu na úrovni vět, *Testu tichého čtení - Jedeme na výlet* - pro postihnutí schopnosti porozumět čtenému textu při tichém čtení a testu *Krmení králíků* – pro zjištění schopnosti porozumět obsahu textu při hlasitém čtení a kognitivních aspektů porozumění čtenému.

Všechna data sledovaných metod byla zanesena do tabulky a zpracována v programu Excel. Výkony žáků v těchto metodách jsme seřadili vzestupně dle výše dosaženého celkového hrubého skóru. V další fázi jsme si z těchto dat vygenerovali žáky s nejvyšším dosaženým hrubým skórem a žáky s nejnižším hrubým skórem. Za slabé čtenáře jsme pak označili žáky spadající do dolního kvartilu ve všech třech metodách na porozumění čtenému. Za silné čtenáře jsme označili žáky spadající do horního kvartilu ve všech třech metodách na porozumění čtenému. Dostali jsme tak k dispozici 25 % nejslabších či nejsilnějších výkonů žáků, dle dané metody v porozumění čtenému. Metoda rozdělení žáků dle umístění v kvartilu se nám osvědčila již při zpracování bakalářské práce „*Slabí čtenáři*“, kdy jsme si pomocí komparativní analýzy dolního kvartilu vydělili nejslabší čtenáře z hlediska výukové metody čtení a daného parametru čtení.

Pomocí této analýzy jsme nakonec získali 6 nejslabších žáků a 7 nejsilnějších žáků v porozumění čtenému. Dále jsme u těchto skupin čtenářů sledovali základní statistické údaje v jednotlivých testech na porozumění čtenému, ale také souhrnné informace o žácích 4. ročníku realizované studie. Uveden je počet žáků v dané skupině, průměrný počet bodů získaných ve sledovaných testech, směrodatná odchylka a rozpětí – nejnižší a nejvyšší dosažená hodnota v dané skupině. Žáci s nejnižším počtem bodů, ve všech třech kritériálních testech na porozumění čtenému, budou dále v práci uváděni jako „*slabí čtenáři*“, žáci

s nejvyšším bodovým skórem ve všech metodách na porozumění čtenému jako „*silní čtenáři*“.

Při sledování výkonů slabých čtenářů v *Testu porozumění čtenému*, jsme získali nejnižší dosaženou bodovou hranici 13 bodů a nejvyšší dosaženou bodovou hranici 23 bodů v této metodě. Silní čtenáři se v *Testu porozumění čtenému* pohybují v bodovém rozmezí 34-39 bodů. Vidíme, že mezi žáky, zvláště u skupiny žáků s nejlepšími výkony v porozumění čtenému, nejsou příliš velké rozdíly v dosaženém počtu bodů.

Tabulka 2- Základní statistické údaje u skupin čtenářů v Testu porozumění čtenému

Test porozumění čtenému	Slabí čtenáři	Silní čtenáři	Průměr 4. ročníku
N	6	7	127
Průměrný počet bodů	18,8	35,7	27,5
SD	3,37	1,89	6,05
Rozpětí bodů	13-23	34-39	13-39

Dále jsme sledovali výkony u skupiny nejslabších a nejsilnějších čtenářů v testu *Krmení králíků*.

Tabulka 3- Základní statistické údaje u skupin čtenářů v testu Krmení králíků

Krmení králíků	Slabí čtenáři	Silní čtenáři	Průměr 4. ročníku
N	6	7	127
Průměrný počet bodů	10,5	17	13,5
SD	1,05	1,15	2,43
Rozpětí bodů	9-12	16-19	8-19

Na základě této tabulky můžeme konstatovat, že rozdíly ve výkonech mezi žáky uvnitř skupiny jsou ještě menší než u *Testu porozumění čtenému*. Průměry obou skupin se sice příliš neliší od průměru žáků 4. třídy, nicméně v tomto testovém nástroji i malý bodový rozdíl znamená velké rozdíly ve čtenářských dovednostech.

Třetím kritériálním testem, pro zařazení žáka do skupiny s nejslabším či nejsilnějším výkonem v porozumění čtenému, byl použit test tichého čtení pro pokročilé čtenáře – *Jedeme na výlet*. V této metodě jsme se orientovali opět dle výše celkového hrubého skóru.

Tabulka 4 - Základní statistické údaje u skupin čtenářů v testu Jedeme na výlet

Jedeme na výlet	Slabí čtenáři	Silní čtenáři	Průměr 4. ročníku
N	6	7	127
Průměrný počet bodů	12,83	19	16,69
SD	3,43	0	2,1
Rozpětí bodů	6-15	19-19	6-20

Zatímco celkový hrubý skóre je u všech silných čtenářů stejný (19 HS), u skupiny žáků s nejslabšími výkony v porozumění čtenému je směrodatná odchylka poměrně velká a výkony těchto žáků se v tomto kritériálním testu poměrně liší. Nejslabší čtenáři se pohybují v bodovém ohodnocení od 6 do 15 HS.

7.2 Dotazníkové šetření

Dále naše analýza směřovala ke zjištění specifických znaků v sebehodnocení čtení pro skupinu nejslabších či nejsilnějších čtenářů. Na základě výběru žáků, dle výše výkonu v porozumění čtenému, bylo analyzováno 6 sebehodnotících dotazníků u žáků 4. tříd s nejnižšími výkony napříč všemi kritériálními testy v porozumění čtenému a 7 dotazníků u žáků s nejvyššími výkony ve sledovaných metodách na porozumění čtenému. V této analýze jsme se nejprve zaměřili na jednotlivé faktory v sebehodnotícím dotazníku a provedli jejich hlubší analýzu ve vztahu k nejslabším či nejsilnějším čtenářským výkonům.

Pro ilustraci uvádíme v tabulce č. 5 základní statistické údaje k jednotlivým skupinám čtenářů našeho výběru. Zajímá nás však bude komplexní zhodnocení čtenářského sebezpojetí ve vztahu k výkonům v porozumění čtenému a vzájemné porovnání těchto skupin.

Tabulka 5 - Základní statistické údaje u skupin čtenářů v Dotazníku sebehodnocení čtení (3.-4. roč.)

Dotazník sebehodnocení čtení (3.-4. roč.)	Slabí čtenáři	Silní čtenáři	Průměr 4. ročníku
N	6	7	127
Průměrný počet bodů	55,5	57,1	54
SD	4,87	7,63	8,47
Rozpětí bodů	49-60	45-64	29-67

Jednotlivé položky dotazníků byly skórovány max. 2 body. V této studii jsme se řídili celkovým počtem získaných bodů, kdy bylo možné získat maximálně 70 bodů, průměrná hodnota je 54 bodů. Průměrné hodnoty ve skupinách nejslabších a nejsilnějších čtenářů se příliš nevzdalují od průměrného počtu získaných bodů všech žáků 4. ročníků. Můžeme tedy konstatovat, že celkově žáci 4. ročníku hodnotí své čtenářské schopnosti velmi dobře. Směrodatná odchylka u všech skupin je poměrně velká, což signalizuje velké vzájemné odlišnosti v hodnocení vlastních čtenářských schopností u žáků uvnitř dané skupiny.

V naší studii jsme se také zaměřili na rodinné prostředí formující čtenářství dítěte, které jsme zjišťovali pomocí *Dotazníku pro rodiče*. Vzhledem k povaze dotazníku byla v tomto případě provedena pouze obsahová analýza odpovědí.

8 Analýza a interpretace dat

8.1 Výběrový soubor pro kvalitativní šetření – slabí čtenáři

Žáci ze skupiny nejslabších čtenářů v porozumění čtenému, v době realizace výzkumu, navštěvovali 4. ročník pražských základních škol. Jsou vyučováni genetickou nebo analyticko-syntetickou metodou čtení. Žáci byli ve věku 9-10 let. Polovina nejslabších čtenářů navštěvuje základní školu Angel na Praze 4. Toto čtené zastoupení žáků bude pravděpodobně dáno tím, že z této školy se v poměrovém zastoupení zúčastnilo, oproti ostatním základním školám, nejvíce žáků (z celkového vzorku 20 %). Co se týče základních údajů rodin slabých čtenářů, ve všech rodinách se hovoří primárně pouze českým jazykem. Nejvyšší dosažené vzdělání otce v těchto rodinách, je vždy minimálně stejně vysoké, jako vzdělání matky. Se všemi dětmi se školní přípravě nejvíce věnuje matka.

Dále uvádíme krátkou charakteristiku konkrétních slabých čtenářů. Pro zachování etických principů výzkumu uvádíme žáky pod pseudonymy.

Aneta

Aneta navštěvuje základní školu na Praze 4. V době testování jí bylo 10,5 let. Aneta je vychovávána jak biologickými rodiči, tak nevlastním otcem. Má dvě sestry. Ve škole je vyučována genetickou metodou čtení.

Bára

Bára dochází rovněž do 4. ročníku základní školy na Praze 4, v její třídě se vyučuje čtení genetickou metodou čtení. Je jí 10,5 let a vyrůstá v úplné rodině.

Cyril

Cyril je jediným chlapcem ve skupině nejslabších čtenářů a stejně jako dva předchozí žáci navštěvuje pražskou základní školu, kde je rovněž vyučován genetickou metodou čtení. V době testování mu bylo 10 let. Rodiče Cyrila bohužel neposkytli informace o rodinném prostředí a rodinném čtenářském zázemí.

Diana

Diana navštěvuje 4. ročník základní školy na Praze 8. Je jí 10 let a vyrůstá v úplné rodině. Má jednoho bratra. Je vyučována analyticko-syntetickou výukovou metodou čtení.

Eva

Eva dochází do základní školy na Praze 6 a je rovněž vyučována analyticko-syntetickou metodou čtení. Vyrůstá v úplné rodině a má jednu sestru. V době testování jí bylo necelých 10 let a je tak nejmladší účastnicí výzkumu ve skupině žáků s nejslabšími výkony v porozumění čtenému.

Františka

Františka je nejstarším dítětem z této skupiny žáků. V době realizace výzkumu jí bylo necelých 11 let. Navštěvuje základní školu na Praze 6 a je vyučována analyticko-syntetickou metodou čtení. Ve společné domácnosti žije s nevlastní matkou a nevlastním otcem. Má tři bratry a tři sestry. Vzhledem k atypickému uspořádání rodiny můžeme usuzovat na určitou formu náhradní rodinné péče.

8.2 Analýza a interpretace dotazníků na sebehodnocení čtení u slabých čtenářů

8.2.1 Komplexní hodnocení úrovně čtení

Oblast komplexního hodnocení úrovně čtení zahrnuje jednak hodnocení kvality a úrovně čtenářských dovedností a případné problémy, které z toho vyplývají, ale také předpokládané názory rodičů, učitelů a vrstevníků. Tento faktor je sycen deseti položkami a je tedy nejsilněji zastoupeným faktorem v dotazníku.

Výsledky analýzy odpovědí tohoto faktoru jsou zajímavé. Žáci, ze skupiny čtenářů s nejslabšími výkony v porozumění čtenému, se povětšinou hodnotí buď kladně, nebo neutrálně. Negativní hodnocení svých čtenářských dovedností se u těchto žáků objevuje minimálně. Velkou vypovídající hodnotu má výrok „*Jsem docela dobrý/á čtenář/ka*“, který nám dává informaci o tom, jak žák hodnotí sám sebe jako čtenáře v nejobecnějším měřítku. Polovina slabých čtenářů (Aneta, Bára, Cyril) se s tímto výrokem plně ztotožňuje a druhá polovina nejslabších čtenářů (Diana, Eva, Františka) má o svých čtenářských dovednostech pochybnosti a s tímto tvrzením se ztotožňuje jen napůl. Jak už víme z tabulky č. 5, tyto závěry nás příliš nepřekvapí, neboť nejslabší čtenáři v porozumění čtenému hodnotí své celkové čtenářské dovednosti mírně nadprůměrně.

Co se týče předpokládaných názorů druhých lidí na čtenářské dovednosti dítěte, zkoumali jsme domnělé hledisko učitelek, spolužáků a rodičů žáků. Oblast domnělých názorů učitelek mapovaly dvě položky („*Paní učitelka je s mým čtením spokojená*“; „*Paní*

učitelka si myslí, že čtu docela dobře“). Na základě analýzy dotazníků jsme zjistili, že většina žáků s nejnižším výkonem v porozumění čtenému vyjádřila souhlas s daným výrokem a domnívají se tak, že jejich učitelka je s jejich čtením spokojená a pouze dva slabí čtenáři (Eva, Františka) si myslí, že jejich učitelka je s jejich čtením spokojená jen někdy. Tato zjištění tak v podstatě korespondují s tázáním se na názor učitelky u další položky, kdy se ptáme, zda se učitelka domnívá, že dítě čte docela dobře. I v tomto případě se kromě Františky slabí čtenáři domnívají, že jejich učitelka si myslí, že čtou docela dobře. Celkově se slabí čtenáři domnívají, že učitelky pohlíží na jejich čtenářské schopnosti vcelku pozitivně. Mohlo by to být zapříčiněno tím, že i když je žák slabší ve čtení, učitelka ho i tak stále oceňuje a podporuje, aby neztrácel motivaci a chuť ve čtení pokračovat. I přesto, že žáci z této skupiny mají svým objektivním výkonem mezi svými vrstevníky slabší schopnost porozumět čtenému, i tak se jim pravděpodobně dostává pozitivní zpětné vazby od učitelky.

V rámci sebehodnotícího dotazníku došlo také ke zmapování toho, jak žák hodnotí vlastní čtenářské dovednosti žáka v porovnání se čtenářskými dovednostmi spolužáků. U této oblasti jsme nezaznamenali již tak jednoznačné výsledky jako u položek týkajících se domnělých názorů učitelek. Ptali jsme se, zda si respondent myslí, že čte stejně dobře či lépe a stejně rychle či rychleji než spolužáci. Zjistili jsme, že pouze Aneta a Cyril se domnívají, že čtou stejně dobře nebo lépe než spolužáci, Františka si nemyslí, že by byla po technické stránce čtení tak zdatná, jako její spolužáci a ostatní slabí čtenáři o svém čtení, ve srovnání se spolužáky, občas pochybují. Podobně je tomu u rychlosti čtení, kdy se pouze Aneta a Cyril domnívají, že čtou stejně rychle nebo rychleji než jejich spolužáci. Bára, Diana a Eva si myslí, že někdy čtou alespoň tak rychle jako spolužáci a někdy svým spolužákům v rychlosti čtení nestačí a pouze Diana si ve srovnání rychlosti čtení se spolužáky nevěří vůbec. To je celkem pozitivní zjištění, neboť ve škole se žák poprvé začíná srovnávat se vrstevníky, objevují se výkonové testy a setkává se tam s novou autoritou učitele. Zároveň čelí pocitům méněcennosti při neúspěchu. Je proto velmi důležité, aby žák zažíval úspěch a při srovnání se spolužáky neměl pocit, že za ostatními příliš zaostává.

Oblast předpokládaných názorů vrstevníků na čtenářské dovednosti žáka zjišťoval výrok „*Spolužáci si myslí, že čtu docela dobře*“. U této položky zaznamenáme největší propad v hodnocení čtenářských dovedností slabých čtenářů. Pouze Aneta se domnívá, že její spolužáci smýšlejí o jejich čtenářských dovednostech docela dobře, ostatní slabí čtenáři předpokládají spíše negativní hodnocení svých čtenářských dovedností ze strany spolužáků. V porovnání s vrstevníky, ať již se jedná o zvládnutou rychlost či přesnost čtení, se tedy sami slabí čtenáři hodnotí rovněž velice kladně, nicméně už se nedomnívají, že jejich spolužáci se na to dívají vždy stejně.

V rámci tohoto faktoru došlo také ke zmapování domnělých názorů rodičů na čtenářské dovednosti dítěte. Předpokládané názory rodičů byly zjišťovány pomocí dvou položek („*Rodiče si myslí, že čtu docela dobře*“; „*Rodiče jsou s mým čtením spokojeni*“). Výroky týkající se předpokládaných názorů rodičů na čtenářské dovednosti žáka mají nejsilnější zastoupení souhlasných odpovědí z celého faktoru. Ukázalo se, všichni slabí čtenáři se domnívají, že jejich rodiče nahlíží na jejich čtenářské dovednosti docela dobře. Tyto výsledky korespondují i s předpokládanou spokojeností rodičů se čtením respondenta, téměř všichni slabí čtenáři (kromě Evy), s tímto výrokiem souhlasí a domnívají se tak, že jejich rodiče jsou s jejich čtením spokojeni. U této oblasti se tedy setkáváme s podobnou tendencí jako u předpokládaných názorů učitelek, pouze v případě rodičů je domnělé kladné hodnocení ze strany druhých lidí, ještě více zesíleno. Rodiče jsou ti, kdo s dítětem přichází do kontaktu nejčastěji a mají více času a prostoru pro to, aby dítě oceňovali a poskytovali mu zpětnou vazbu, které se jim pravděpodobně také dostává.

Názory učitelek a rodičů, děti předpokládají na základě určitého chování a projevů z jejich strany. Pokud dostávají od rodičů a učitelek dostatek ocenění, pochvaly a projevů spokojenosti s jejich čtením, pak logicky předpokládají, že tyto osoby hodnotí jejich čtenářské schopnosti kladně. Klíčovým momentem ve vzdělávacím procesu je, aby žáci neztratili chuť učit se a aby ve škole nezažívali pocity méněcennosti, které pak mohou vyústit k vlastnímu nízkému hodnocení svých schopností. I když výsledky z testů zaměřených na porozumění čtenému tomu neodpovídají, většina dotázaných žáků se zde ke svým čtenářským schopnostem vyjádřila buď plně souhlasně, nebo neutrálně. Toto kladné hodnocení svého čtení se tak pravděpodobně neodvíjí od dosažených výkonů ve čtení, nýbrž může být odvozeno od domnělého hodnocení ze strany druhých lidí. Tím, že učitelky a rodiče žáka podporují v jeho úsilí, tak i ono samo získává větší důvěru ve své dovednosti a v hodnocení sebe sama.

Jedna z položek tohoto faktoru („*Dříve jsem se kvůli čtení trápil/a, ale teď už ne.*“) směřuje ke zkoumání vnímaného zlepšení ve čtení. Tato otázka směřuje ke zmapování pokroku, který dítě ve svém čtení zaznamenalo, avšak zároveň poukazuje na skutečnost, že žák měl v minulosti se čtením problémy, které ho trápily a nyní tyto potíže již vymizely. Téměř všichni slabí čtenáři se nyní kvůli čtení už netrápí. Opět pouze Eva se někdy potýká s potížemi ve čtení.

Dále jsme se také ptali na formální hodnocení čtení ve škole. Zjišťovali jsme, zda čtení žákům kazilo nebo kazí známky na vysvědčení. Analýza odpovědí žáků z této skupiny čtenářů je rovněž jednoznačná. Pouze Františce čtení pravděpodobně kazí nebo kazilo

vysvědčení. Z ostatních odpovědí Františky je zřejmé, že se se čtením netrápí už tolik jako dříve a zaznamenává také určitý pokrok ve čtení, můžeme tedy usuzovat, že tato odpověď bude patrně směřovat k minulému formálnímu hodnocení čtení. Český jazyk tak obecně nelze u těchto žáků považovat za obávaný předmět.

Při celkovém pohledu na hodnocení vlastních čtenářských schopností u skupiny žáků s nejslabšími výkony v porozumění čtenému se objevují převážně pozitivní tendence. Žáci nahlíží na své čtenářské schopnosti dobře a zároveň se domnívají, že je tak hodnotí i druzí lidé. Výjimkou v pozitivním hodnocení vlastních čtenářských dovedností je domnělé hledisko spolužáků na žákovy čtenářské dovednosti. Zde zaznamenáme nejvíce negativní předpokládané stanovisko k hodnocení čtenářských dovedností ze strany druhých lidí.

Nejlépe se z této skupiny čtenářů hodnotí Aneta, která ani u jednoho výroku neváhala a vždy zvolila souhlasnou odpověď u pozitivně formulovaných výroků. Aneta smýšlí o sobě jako o dobrém čtenáři, kvůli čtení se netrápí, nemá se čtením spojené negativní emoce a zároveň se domnívá, že ji jako zdatného čtenáře vidí spolužáci, učitelka i rodiče. Oproti tomu, nejhůře své komplexní čtenářské dovednosti hodnotí Františka, která se sice nyní už kvůli čtení příliš netrápí, avšak nemá utvořený stabilní pozitivní čtenářský self-koncept. Od spolužáků a učitelky předpokládá negativní hodnocení svých čtenářských dovedností. Jediní, od koho se jí při čtení pravděpodobně dostává pozitivní zpětné vazby, jsou její rodiče. I když Františka pochází z velké rodiny a vyrůstá s nevlastní matkou, nevlastním otcem a šesti sourozenci, rodiče ji patrně dokážou při čtení pochválit a ocenit její snahu. Toto ocenění se jí již patrně nedostává v takové míře od spolužáků či učitelky.

Na těchto příkladech vidíme, že i mezi žáky s podobnými výkony v porozumění čtenému jsou velké rozdíly v komplexním hodnocení úrovně svých čtenářských dovedností.

V rámci analýzy této oblasti sebehodnotícího dotazníku musíme brát také na zřetel, že naše analýza se zaměřuje na celkové zhodnocení čtenářských dovedností. Pokud hovoříme o čtenářských dovednostech, můžeme brát v potaz nejen porozumění čtenému, ale také technické aspekty čtení jako je rychlost či přesnost. Pokud tedy žák hodnotí své čtení jako dobré, může tím chápat pouze jeden čtenářský aspekt. Na druhou stranu, pokud je žák zdatný po technické stránce čtení a dokáže číst rychle a přesně, pak se zvyšuje jeho šance textu dobře porozumět, neboť již není zatížen dekodováním jednotlivých písmen a může veškerou energii nasměřovat k porozumění textu.

I přesto, že se zde zabýváme sebehodnocením čtení u skupiny žáků s nejslabšími výkony v porozumění čtenému, jejich potíže se čtením nenabývají takových rozměrů, aby díky čtení měli horší prospěch či aby sami sebe pokládali za horší čtenáře ve skupině vrstevníků.

8.2.2 Hodnocení vlastní motivace ke čtení

Faktor „*Hodnocení vlastní motivace ke čtení*“ se zaměřuje na čtení jako na činnost, která přináší potěšení sama o sobě. V tomto faktoru jsou začleněny 4 výroky týkající se obliby čtení, vyhledávání čtení jako zájmové činnosti pro vlastní potěšení a zábavu. Analýza této oblasti přinesla rovněž zajímavé výsledky. Počet kladných odpovědí je ještě větší než u první oblasti mapující vlastní hodnocení čtenářských dovedností. I když je každý výrok z této oblasti jinak formulovaný, všechny se ptají v podstatě po tom samém – zda dítě čtení baví a patří mezi jeho zájmy. U všech čtyř položek se objevuje stejná pozitivní tendence. Slabí čtenáři prožívají při čtení pozitivní emoce, při čtení se cítí dobře, jsou v pohodě a baví je číst si knihy nebo časopisy. Jediná negativní a rozporuplná tendence se objevuje u Františky. Tato dívka na jednu stranu uvádí, že ji obecně čtení příliš nebaví, ale na druhou stranu říká, že čtení vyhledává jako zájmovou činnost a je motivována se ke čtení vracet.

Aplikované testové nástroje na porozumění čtenému hodnotily schopnost porozumět čtenému textu jak na úrovni vět, tak na úrovni celého textu – příběhu. Nedokonalé porozumění částí čteného příběhu by mohlo mít vliv na pochopení celého obsahu děje, čímž by se mohl ztrácet požitek z četby. U žáků se slabšími výkony v porozumění čtenému by se dalo předpokládat, že tyto žáci nebudou mít ke čtení příliš blízký vztah a nebudou čtení tolik vyhledávat jako zájmovou činnost. Výsledky analýzy sebehodnotících dotazníků tomu nenasvědčují. Zřejmě toto nedokonalé porozumění textu u slabých čtenářů není na tak nízké úrovni, aby zasahovalo do celkové dějové linie příběhu a ztrácel se význam přečteného textu. Slabí čtenáři považují čtení za činnost, která jim přináší potěšení a baví je. Na základě analýzy této oblasti můžeme dále konstatovat, že četba přináší i méně zdatným čtenářům víceméně pozitivní emoce. Pokud četba přináší dětem pozitivní emoce, čtou rádi a vyhledávají čtení jako zájmovou činnost, pak by se dalo uvažovat o tom, že budou tuto činnost vyhledávat častěji a tím pádem se budou i ve čtení zdokonalovat. To nám potvrzují i další nálezy, kdy slabí čtenáři si jsou vědomi pokroku ve všech aspektech čtení.

8.2.3 Hodnocení míry zvládání zátěže čtení

Tento faktor sleduje míru vyrovnávání se se zátěží, které dítě při čtení musí čelit, a také potřebu pomoci při čtení od druhých osob. Zároveň zjišťujeme, zda má dítě ze čtení strach.

Výsledky analýzy této oblasti jsou rovněž jednoznačné a jednotlivé položky faktoru spolu vzájemně korespondují. I když by se dalo očekávat, že žáci, kteří mají potíže porozumět čtenému textu, budou čtení pokládat za náročnou činnost, budou při čtení

prožívat strach a budou potřebovat podporu ze strany zkušenějších čtenářů, naše analýza ukázala, že spíše ve vzácných případech byly tyto teze potvrzeny. Většina slabých čtenářů zvolila ve svých dotaznících kladnou odpověď při pozitivně formulovaných výrociích a zároveň tito čtenáři vyjádřili nesouhlas u výroků směřujících ke zmapování negativně prožívaných emocí při čtení.

Zajímavé je, že téměř všem žákům ze skupiny slabých čtenářů nečiní potíže číst nahlas před spolužáky a ani obecně nemají ze čtení strach. Hlasité čtení před spolužáky vadí občas pouze Evě. Mohlo by to být způsobeno tím, že se tato dívka domnívá, že její spolužáci čtou lépe a rychleji než ona. Když čte žák nahlas před spolužáky, vystavuje se riziku jejich posměchu a negativních reakcí, zvláště pokud není příliš dobrým čtenářem. U této skupiny žáků se však taková tendence nepotvrdila. V tomto věkovém období dochází ke srovnávání s vrstevníky, dítě se snaží o sebeprosazení a potřebuje cítit přijetí ze strany okolí. Díky neúspěchu ve čtení by se dítě mohlo obávat dalšího možného selhání, zvláště pokud bylo káráno buď ze strany učitelky, rodičů nebo bylo vystaveno negativní reakci ze strany spolužáků. Majoritní část žáků v této skupině slabých čtenářů se pravděpodobně s takovou reakcí ze strany okolí nesetkala.

V rámci tohoto faktoru jsou začleněny výroky tážající se na pokrok ve čtení („*Čtení mi dá méně práce než dřív*“; „*Při čtení potřebuji méně pomoci než dřív*“), zkoumající míru uvědomovaného zlepšení ve čtení a zároveň nazírají na čtení jako na činnost, při které je potřeba vynaložit určité úsilí. Ukázalo se, že slabí čtenáři si nejsou tímto pokrokem úplně jisti. Polovina z nich (Bára, Diana, Františka) musí při čtení vynaložit stejné úsilí jako dřív jen v určitých situacích. Výrok „*Při čtení potřebuji méně pomoci než dřív*“ také poukazuje na fakt, že se dítě ve čtení zlepšuje a samo si tento pokrok uvědomuje. Každé dítě když se učí číst, tak potřebuje pomoc od zkušenějšího čtenáře. Ve čtvrté třídě by již mělo umět číst bez větších potíží samo a čtenému textu rozumět. Není tedy překvapením, že všichni slabí čtenáři potřebují při čtení stále méně dopomoci. Tendence ke zlepšování ve čtení je přirozená, neboť čím více dítě danou činnost opakuje, tím se pro něj stává snazší. Výroky v této oblasti jsou možná trochu zavádějící tím, že zde není specifikováno, od jaké doby měl pokrok ve čtení nastat. U jedinců, kterým připadá čtení stejně náročné jako dřív, jej nemají pravděpodobně ještě příliš zautomatizované a musí při něm vynakládat stejné úsilí jako dřív. Se zdokonalováním techniky čtení, se pak bude pravděpodobně zlepšovat i porozumění čtenému, neboť dítě již nebude zatíženo dekodováním jednotlivých písmen a bude se moci soustředit na porozumění čteného textu.

V podstatě nikdo z této skupiny čtenářů již nepotřebuje se čtením pomoci a jsou schopni číst zcela samostatně. Ještě to však neznamená, že by pro ně bylo čtení vždy snadné.

Za docela snadné jej považuje polovina slabých čtenářů (Aneta, Cyril, Diana), pro ostatní slabé čtenáře (Báru, Evu, Františku) je čtení činností, při kterém je potřeba vynaložit určité úsilí, alespoň u náročnějších textů. Pokud dítě pokládá čtení za docela snadné, pak má tuto činnost již pravděpodobně zautomatizovanou a nemusí při čtení vynakládat tolik energie.

V rámci sebehodnotícího dotazníku čtení jsme se také ptali na negativní emoce spojené se čtením. Analýza této položky přinesla velice zajímavé zjištění. Všichni slabí čtenáři, kromě Anety, nemají ze čtení obavy. To, že i slabší čtenáři nemají ze čtení strach, považujeme za velmi pozitivní skutečnost, neboť strach ze čtení pak může mít vliv na samotný proces čtení. Dítě se hůře soustředí na čtení, je oslabeno jeho porozumění i rychlost. Jako jediná z této skupiny čtenářů prožívá při čtení strach Aneta, která sama sebe hodnotí jako zdatného čtenáře a zároveň se domnívá, že ji za dobrého čtenáře považují i ostatní lidé. Čtení ji ale i přesto baví a vyhledává jej jako zájmovou činnost. Možná to jsou právě negativní emoce, které u této dívky mohou vést k větší snaze čtení trénovat, zlepšovat se v něm, a tím být i oceňována ze strany okolí.

Při celkovém zhodnocení míry zvládnutí zátěže čtení dojdeme k závěru, že čtení není pro slabé čtenáře vždy docela snadné, avšak je pro ně méně náročné než dřív. Tito žáci také neprožívají při čtení strach a už vůbec nemají potřebu pomoci od druhých. Nejmenší zátěž při čtení pociťuje Cyril a Diana, u ostatních slabých čtenářů je vnímaná zátěž při čtení na velmi podobné úrovni.

8.2.4 Sebehodnocení míry zlepšení ve čtení

Tento faktor vyjadřuje žákovo přesvědčení o dosažené míře pokroku ve čtení. Tento pokrok ve čtení zjišťujeme pomocí pěti položek zaměřených na jednotlivé aspekty čtení jako je rychlost čtení, chybovost, porozumění čtenému, ale také namáhavost čtení. Analýza tohoto faktoru přinesla jasné výsledky. Slabí čtenáři vnímají silné zlepšení ve všech aspektech čtení.

Hodnocení vnímaného pokroku v technických aspektech čtení jako je rychlost, chybovost, přesnost zjišťovaly tři položky („*Čtu rychleji než dřív*“; „*Když čtu, tak rozeznávám více slov než dřív*“; „*Ve čtení dělám méně chyb než dřív*“). U všech třech výroků jsme zaznamenali podobnou tendenci. Kromě Františky, která si není jistá, že by vždy četla rychleji než dřív, slabí čtenáři hodnotí svůj pokrok v technických aspektech čtení pozitivně. Takovou tendenci jsme očekávali, neboť s množstvím přečteného se obvykle zvyšuje i rychlost čtení. Praktikování čtení má pozitivní vliv na jeho rychlost, přesnost i plynulost. Naši pozornost jsme zaměřili především na výroky týkající se zlepšení v porozumění

čtenému. Bude nás zajímat, jak slabí čtenáři hodnotí své porozumění čtenému ve srovnání s objektivními výkony v testových zkouškách na porozumění čtenému. I když by se dala očekávat vysoká shoda odpovědí žáků s výkony v testových zkouškách, výrok navádí opět k porovnání dřívějších zkušeností se současnou situací v porozumění čtenému, je tedy logické, že s přibývajícím zkušenostmi ve čtení se bude zlepšovat i porozumění čtenému. Dosaženým pokrokem v porozumění čtenému si jsou jisti všichni žáci kromě Evy a Františky. Tyto dvě dívky si nemyslí, že by textu rozuměli vždy lépe než dřív.

Stejně jako u faktoru zaměřeném na hodnocení míry zvládnutí zátěže čtení, i zde není v některých položkách specifikováno, od jaké doby měl pokrok ve čtení nastat. Za důležité však považujeme skutečnost, že většina žáků se slabými výkony v porozumění zaznamenává pokrok jak po technické stránce čtení, tak v porozumění čtenému a zároveň je pro ně čtení čím dál méně náročné, což je může motivovat k dalšímu praktikování čtení a tím pádem se mohou i nadále zlepšovat.

Hodnocení vlastního zlepšení ve čtení je u všech položek této oblasti velmi podobné, ať už se jedná o celkové zhodnocení pokroku, zlepšení v technických aspektech čtení či v porozumění čtenému. Nejmenší (avšak stále zřejmý) pokrok ve čtení zaznamenává Františka, ostatní slabí čtenáři hodnotí své zlepšení ve čtení stejně.

8.2.5 Rodičovské chování

Oblast rodičovského chování je sycena čtyřmi položkami hodnotící chování rodičů ve vztahu ke čtení. Sledovali jsme, zda z pohledu samotných žáků rodiče nutí dítě do čtení, dále jak moc se v rodině čte, zda rodiče dítěti pravidelně předčítají a jestli rodiče mluví s dítětem o tom, co zrovna čte.

Zjistili jsme, že nikoho ze slabých čtenářů rodiče nemusí do čtení nutit. Tyto děti i přes slabé porozumění čtenému, čtení baví, čtou si tedy samy, pro zábavu, což se shoduje s předchozími nálezy. Ve většině rodin se také čte. Pouze Cyril uvedl, že se v jeho rodině čte málo a Diana si odpovědí není jistá. Děti se učí zejména nápodobou, pokud vidí své rodiče pravidelně číst, budou tuto činnost považovat za běžnou a sami také budou vyhledávat čtení. Dále z této analýzy vyplývá, že v tomto období již rodiče dětem pravidelně nepředčítají knihy. Ve čtvrté třídě děti již dokážou číst samy a rodiče to mohou pokládat v tomto věku za zbytečné. Přitom společné čtení nejenže podporuje porozumění čtenému, ale také napomáhá k upevnění vztahu mezi rodičem a dítětem. Pravidelně rodiče předčítají z knihy, dle mínění dětí, pouze Františce.

V rodinách slabých čtenářů také není běžné hovořit s dětmi o tom, co zrovna čtou. Na základě analýzy odpovědí dotazníků na sebehodnocení čtení se ukázalo, že pouze rodiče Anety a Františky si s dětmi povídají o čtené knize, s Bárou a s Evou si rodiče povídají o čteném jen někdy a s Cyrilem a Dianou si rodiče o čtených knihách nepovídají vůbec.

Při celkovém shrnutí rodičovského chování z pohledu slabých čtenářů, rodiče své děti do čtení nenutí, v jejich rodinách děti vidí své rodiče číst, rodiče příliš nepředčítají svým dětem z knihy a také si s nimi příliš nepovídají o tom, co zrovna čtou. V chování rodičů by se dalo nalézt několik momentů, které nejsou pro podporu dětského čtenářství optimální. Právě na tyto položky bychom se měli zaměřit, pokud chceme zmapovat možný vliv rodičovského chování na schopnost porozumět čtenému textu.

V rámci zmapování rodičovského chování z perspektivy žáků, jsme zjistili velice zajímavou věc. Jediná Františka ze slabých čtenářů hodnotí rodičovské chování ve všech ohledech pozitivně. Jak již jsme zmínili výše, jedná se o dívku, kterou vychovávají nevlastní rodiče a má šest sourozenců. V takto početné rodině bychom mohli očekávat spíše menší účast rodičů při podpoře čtenářství dítěte, nicméně zde se ukázal opak. V rodině této dívky se čtou knihy, rodiče Františku do čtení nenutí, povídají si s ní o tom, co zrovna čte a i v tomto věku ji pravidelně předčítají z knihy. V ostatních oblastech má Františka, v porovnání s ostatními slabými čtenáři, hodnocení vlastních čtenářských schopností většinou nízké.

8.2.6 Porozumění čtenému

Oblast porozumění čtenému je sycena pouze dvěma položkami a zjišťuje schopnost dítěte převyprávět příběh, o kterém četlo a schopnost žáka pracovat s textem pro lepší porozumění textu. Tato oblast nás bude zajímat nejvíce, neboť zde můžeme porovnat hodnocení vlastního porozumění čtenému s objektivním čtenářským výkonem.

Slabí čtenáři sami nepocítují, že by textu hůře rozuměli. Pro většinu z nich je dokonce snadné převyprávět děj, o kterém četli. Existují různé postupy, které pomáhají čtenáři, aby se v textu lépe orientoval a porozuměl mu. Jednou z těchto čtenářských strategií je vrátit se zpět k pasážím, kterým čtenář nerozuměl a znovu si je přečíst. Na tuto čtenářskou strategii jsme se v sebehodnotícím dotazníku ptali prostřednictvím výroku „*Když něčemu v textu nerozumím, tak si to čtu znovu tak dlouho, dokud je mi to jasné*“. Většina slabých čtenářů tvrdí, že praktikuje tuto strategii a opakovaně se vrací k pasážím, kterým nerozumí.

Nejhůře se v této oblasti hodnotí Aneta, jejíž čtenářský self-koncept je v ostatních oblastech nadprůměrný. Pro Anetu je těžké převyprávět příběh, o kterém četla a nevyužívá čtenářské strategie pro lepší porozumění čtenému. Zároveň však zaznamenává v porozumění

čtenému postupem času jisté zlepšení. Své čtenářské dovednosti tak, jako jediná z této skupiny čtenářů, hodnotí adekvátně ve vztahu k reálným výkonům v testových zkouškách na porozumění čtenému. Na rozdíl od Anety, Bára a Františka se v tomto aspektu čtení hodnotí nejlépe. Tvrdí, že pokud něčemu v textu nerozumí, tak si jej čtou tak dlouho, dokud jim to není jasné. Zároveň je pro ně snadné převyprávět děj, o kterém četly. Zajímavé je, že zatímco Františka se v ostatních oblastech čtenářských dovedností hodnocení spíše negativně, v porozumění čtenému si velmi důvěřuje a naopak Aneta se v ostatních oblastech čtení hodnotí velmi dobře, v porozumění čtenému si svými dovednostmi není příliš jistá.

Na základě celkové analýzy této oblasti můžeme konstatovat, že hodnocení vlastních schopností v porozumění čtenému nekoresponduje s reálnými testovými výsledky v porozumění čtenému.

8.2.7 Tiché čtení

Tiché čtení je oproti hlasitému čtení takové, při kterém nedochází k pohybu mluvidel, jež proces čtení zpomalují. Zatímco hlasité čtení se dostává do vnější řeči čtenáře, tiché čtení vstupuje do jeho vnitřní řeči, jedná se tedy o dva rozdílné pochody. Tiché čtení je také považováno za účinnější nejen v rychlosti čtení, ale také v porozumění čtenému. Čtenáři obvykle lépe rozumí textu, který čtou při tichém než při hlasitém čtení (Wagnerová, 1996).

Při tichém čtení se žák může na čtený text lépe soustředit, může se také libovolně vracet k pasážím, kterým nerozuměl a nemusí se při čtení obávat reakcí ze strany okolí. V dotazníku na sebehodnocení čtení jsme oblast tichého čtení mapovali pomocí dvou položek zaměřených na hodnocení kvality svého tichého čtení. Výrok „*Když si čtu potichu, stačí mi přečíst si text jen jednou, abych rozuměl/a, o čem je.*“ zjišťuje schopnost dítěte rozumět čtenému textu při tichém čtení. Většině slabých čtenářů stačí při tichém čtení si přečíst text jen jednou, aby rozuměli, o čem je. Pouze Františka tento způsob čtení činí potíže a potřebuje se k textu vracet a číst si ho víckrát, aby pochopila, o čem autor psal.

Dále jsme pozornost zaměřili na to, zda je pro žáka náročné číst nahlas a zda se mu čte lépe potichu. Jak jsme již uvedli výše, hlasité čtení je z hlediska techniky i porozumění náročnější než čtení tiché. Nepřekvapí nás tedy, že všem slabým čtenářům se čte lépe při tichém čtení než při hlasitém. Pokud se ohlédneme na oblast hodnocení míry zvládnutí zátěže čtení, zjistili jsme také, že slabým čtenářům nevadí číst nahlas před spolužáky. I když je pro některé slabé čtenáře těžké číst nahlas a lépe čtou potichu, pravděpodobně jim čtení nahlas nečiní natolik velké potíže, aby měli obavy číst nahlas před spolužáky.

8.2.8 Pozitivní vztah ke čtení, knize

Poslední oblast sebehodnotícího dotazníku sleduje, zda má dítě ke čtení a knize pozitivní vztah. Ptali jsme se dětí, jestli za měsíc přečtou alespoň jednu knihu a zda je pro ně kniha oblíbeným dárkem. Analýza této oblasti opět napovídá tomu, že slabí čtenáři mají ke čtení a knihám obecně velice dobrý vztah. Zdá se, že slabí čtenáři čtou hodně, za měsíc obvykle přečtou alespoň jednu knihu. Knihy také rádi dostávají jako dárek.

I přesto, že jsou děti v této době vystaveny lákadlům v podobě elektronických zařízení, které mohou knihu nahradit, stále mnoho dětí považuje knihu za svůj oblíbený dárek. Zjistili jsme, že i u čtenářů, kteří jsou slabší v porozumění čtenému, si kniha drží poměrně stabilní pozici.

Při celkovém zhodnocení této oblasti, tyto dvě položky vypovídají vesměs o pozitivně laděném vztahu ke knihám a čtení i u žáků se slabším porozuměním čtenému. O pozitivním vztahu slabých čtenářů k četbě vypovídají nálezy v oblasti „*Hodnocení vlastní motivace ke čtení*“, kdy jsme se ptali na oblibu čtení a čtení jako zájmovou činnost dětí. Odpovědi dětí se v těchto dvou oblastech shodují a nenajdeme zde žádné nápadnosti.

8.3 Shrnutí hodnocení vlastních čtenářských dovedností u slabých čtenářů

Při celkové analýze dotazníků na sebehodnocení čtení u slabých čtenářů zjistíme, že jejich sebehodnocení čtenářských dovedností je v diskrepanci s úrovní porozumění čtenému. Žáci hodnotí kvalitu a úroveň svých čtenářských dovedností velmi dobře a také předpokládají, že je tak vidí druzí lidé. Při zmapování domnělých názorů rodičů, učitelů a spolužáků na čtenářské dovednosti žáků jsme zjistili, že žáci předpokládají kladné hodnocení svého čtení nejvíce ze strany rodičů a učitelů. I když si sami slabí čtenáři myslí, že čtou minimálně stejně dobře jako jejich spolužáci, nepředpokládají, že si toho budou sami spolužáci vědomi. I přesto, že tito žáci mohou mít problémy s porozuměním čtenému, jejich potíže se čtením nenabývají takových rozměrů, aby díky čtení měli horší prospěch či aby sami sebe pokládali za horší čtenáře ve skupině vrstevníků.

Většinu slabých čtenářů čtení baví, není pro ně namáhavé a neprožívají při čtení negativní emoce. Zároveň tito čtenáři postupem času zaznamenávají zlepšení ve všech aspektech čtení a již nepotřebují při čtení pomoc od zkušenějších čtenářů. Méně jednoznačné odpovědi jsme našli u oblasti zaměřené na posouzení rodičovského chování. Rodiče nemusí své děti do čtení nutit, neboť slabé čtenáře čtení baví a čtou si sami pro zábavu ve svém volném čase. I když si jsou děti schopné číst sami, pro rozvoj čtenářství a porozumění

čtenému je vhodné, aby si rodiče s nimi povídali o čtené knize. To se v této skupině čtenářů neukázalo, slabí čtenáři tvrdí, že si s nimi rodiče doma příliš nepovídají o tom, co zrovna čtou. Dle mínění dětí, až na výjimky, rodiče pravidelně nepředčítají dětem z knihy.

Dále naše analýza sebehodnotících dotazníků směřovala k hodnocení vlastní schopnosti porozumět čtenému textu. Zjistili jsme, že pro většinu slabých čtenářů je snadné převyprávět příběh, o kterém zrovna četli a dokážou používat čtenářské strategie pro lepší porozumění. Na úroveň porozumění čtenému má také vliv to, zda dítě čte nahlas či potichu. Ukázalo se, že pro většinu slabých čtenářů je někdy těžké číst nahlas, obecně je pro ně snazší číst potichu.

Při komplexním zhodnocení dotazníků na sebehodnocení čtení, napříč všemi oblastmi, se projevil převážně pozitivní vztah ke čtení slabých čtenářů. Tomuto zjištění napovídá skutečnost, že většina z nich přečte za měsíc alespoň jednu knihu a knihu také alespoň někdy rádi dostávají jako dárek. U skupiny čtenářů s nejslabšími výkony v porozumění čtenému tak registrujeme nadprůměrný čtenářský self-koncept.

Pokud se podíváme na konkrétní žáky ve skupině nejslabších čtenářů, zjistíme, že hodnocení vlastních čtenářských dovedností, napříč všemi faktory, spolu převážně koresponduje. Pokud žák sám sebe považuje za dobrého čtenáře, pak bude pravděpodobnější, že si bude myslet, že ho tak vidí i druzí lidé. Tito žáci budou mít patrně také pozitivnější vztah ke čtení, budou čtení vnímat jako méně namáhavé a budou si vědomi svého zlepšení ve čtení napříč všemi jeho aspekty. A platí to i naopak. U žáků, kteří si myslí, že čtou špatně, pak můžeme pozorovat celkově negativně laděný čtenářský self-koncept. Výjimku tvoří oblast hodnocení své schopnosti porozumět čtenému. Pokud žák smýšlí negativně o své schopnosti porozumět čtenému textu, ještě to nemusí znamenat, že by se považoval za špatného čtenáře a čtení neměl v oblibě a naopak.

Ve vztahu k výkonům v testech na porozumění čtenému, mají žáci tendenci spíše nadhodnocovat své dovednosti. Otázkou je, co je příčinou a co následkem silného čtenářského self-konceptu těchto žáků. Dalo by se zde uvažovat o několika možných konceptech - například zda to, že žák dostává pozitivní zpětnou vazbu od okolí, čtení ho více baví, vyhledává četbu, i když nemusí a tím pádem registruje i pokrok ve čtení. Příčinou vysokého sebehodnocení ve vztahu ke čtení může být také to, že je dítě zdatné po technické stránce, čtení pak nevnímá jako zátěž, čte častěji, zlepšuje se ve čtení a okolí ho za to oceňuje, a tím pádem o sobě smýšlí jako o dobrém čtenáři.

Znatelně slabší hodnocení čtenářských dovedností jsme zaznamenali u Františky. Naopak nejsilnějším čtenářským self-konceptem ze skupiny slabých čtenářů disponují Aneta a Bára. Aneta si o sobě myslí, že čte dobře a předpokládá, že i ostatní lidé (rodiče, učitelka,

spolužáci) o ni smýšlejí také jako o dobré čtenářce. V porovnání s vrstevníky se domnívá, že čte minimálně stejně dobře a rychle jako spolužáci. Nevadí ji ani číst nahlas před spolužáky. Zarážející u této dívky je, že i když se ve všech aspektech čtení hodnotí kladně, ze čtení mívá strach. Také u ní objevíme negativní hodnocení svých schopností porozumět čtenému. Aneta zaznamenává pokrok ve všech aspektech čtení a čtení ji nečiní žádné potíže. K četbě má pozitivní vztah, čtení ji baví a vyhledává jej jako zájmovou činnost.

8.4 Analýza a interpretace dotazníků pro rodiče

V rámci naší studie nás, mimo hodnocení vlastních čtenářských dovedností dítěte, zajímalo, jak se rodinné prostředí odráží ve výkonech v porozumění čtenému a v sebehodnocení čtení žáka. Zkoumali jsme rodinné zázemí dítěte, rodinné čtenářské gramotnostní prostředí, způsoby podpory dítěte v etapě počátečního vývoje gramotnosti a domnělý vztah dítěte ke čtení. Budeme se snažit najít specifika v rodinném prostředí slabých a silných čtenářů, a jak se rodičovské chování a postoje odráží v sebehodnocení čtení těchto žáků. Dále nás bude zajímat míra shody odpovědí rodičů a žáků v sebehodnotícím dotazníku.

Vzhledem k tomu, že dotazníky vyplňovali rodiče testovaných žáků doma a jejich vyplnění bylo dobrovolné, jejich návratnost byla nižší, než u dotazníků zaměřených na hodnocení vlastních čtenářských dovedností žáků, které děti vyplňovaly přímo ve škole. Ne všichni rodiče chtěli poskytnout informace o rodinném prostředí k výzkumu. Nakonec jsme u skupiny žáků s nejnižším výkonem v porozumění čtenému získali 5 dotazníků z 6 a u skupiny žáků s nejvyššími výkony v porozumění čtenému jsme získali 6 vyplněných dotazníků ze 7, což odpovídá 83-86 % návratnosti. Tento počet je dostatečný pro zmapování rodičovských tendencí. Zároveň při analýze a interpretaci musíme zohlednit omezenou platnost našich nálezů.

8.5 Analýza a interpretace dotazníků pro rodiče u slabých čtenářů

V následující části jsou uvedeny výsledky obsahové analýzy dotazníků od rodičů slabých čtenářů ve sledovaných oblastech. Dotazník odevzdalo 83 % rodičů slabých čtenářů. Všichni rodiče slabých čtenářů, kromě rodičů Cyrila, byli ochotni dotazník vyplnit.

8.5.1 Rodinné zázemí

V první části dotazníku se ptáme na základní demografické údaje rodiny – kdo tvoří domácnost, ve které dítě žije, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání rodičů atd. Zjistili jsme, že všichni slabí čtenáři, až na Františku, vyrůstají v úplné rodině – ve společné domácnosti s

nimi žije biologická matka a biologický otec. Jedná se o moderní uspořádání rodiny, žádnou z domácností neobydlují společně s dítětem jeho prarodiče či jiná osoba. Kromě Báry mají všichni slabí čtenáři alespoň jednoho sourozence. Nejvíce sourozenců má Františka, její nevlastní rodiče uvedli, že má 3 bratry a 3 sestry.

Důležitým faktorem při rozvoji čtenářské gramotnosti je jazyk, kterým se v rodinách primárně hovoří. V těchto rodinách se s dětmi se hovoří pouze českým jazykem. V oblasti vzdělání rodičů slabých čtenářů zjistíme, že nejčastější nevyšší dosažené vzdělání matky je středoškolské s maturitou, pouze matka Diany a matka Evy mají středoškolské vzdělání bez maturity. U dětí této skupiny čtenářů otcové v průměru dosáhli vyššího vzdělání než matky. Ve vzdělání otců slabých čtenářů najdeme velké rozdíly. Otcové Anety a Báry mají dokončené vysokoškolské magisterské vzdělání, otcové Diany a Evy středoškolské bez maturity a otec Františky dosáhl středoškolského vzdělání s maturitou.

8.5.2 Rodinné čtenářské aktivity

Dále jsme v dotazníku pro rodiče zjišťovali, zda rodiče s dítětem doma provozují aktivity na procvičení čtení. Zdá se, že rodiče slabých čtenářů se aktivně podílí na čtenářské přípravě dítěte a čtení s dětmi pravidelně trénují. Také nás zajímalo, zda trénují čtení dle požadavků školy či učitele nebo i s jinými materiály. Podle požadavků školy s dítětem trénují všichni rodiče kromě rodičů Evy, kteří volí pro trénink čtení pouze jiné materiály. Čtení pouze podle požadavků školy trénují s dítětem rodiče Anety a Diany. Trénink čtení s dítětem podle požadavků školy/učitele zabere rodičům průměrně 1 - 2 hodiny týdně. Kromě úkolů ze školy, které byly dětem zadány na procvičení čtení, rodiče Báry, Evy a Františky trénují s dětmi čtení i s použitím jiných materiálů. I přes velký rozmach elektronických zařízení si přední místo ve volbě materiálů drží knihy, které vybírají dle zájmu dítěte. Nejširší repertoár materiálů pro procvičování čtení volí rodiče Báry a Františky, kteří pracují jak dle úkolů ze školy, tak i s materiály mimo školní přípravu. Rodiče Báry používají k tréninku čtení kromě knih také časopisy, rodiče Františky používají k procvičení čtení veškeré dostupné materiály od knih, přes různá elektronická zařízení (počítač, tablet, telefon), až po televizní program. Trénování čtení s vlastními materiály věnují rodiče slabých čtenářů také průměrně 1- 2 hodiny týdně. Celkově nejvíce času věnují tréninku čtení rodiče Františky (průměrně 4 hodiny týdně) a nejméně času zabere trénink čtení Evě, která se svými rodiči procvičuje čtení pouze s použitím vlastních materiálů, a to průměrně půl hodiny týdně.

Na základě této analýzy je patrné, že rodiče slabých čtenářů s dětmi čtení pravidelně procvičují. Více rodičů se věnuje tréninku čtení v rámci přípravy do školy a až poté volí i

další materiály. Zajímalo nás také, kdo se nejvíce podílí na školní přípravě dítěte, a tedy i na čtení. Všem slabým čtenářům pomáhá nejvíce matka.

V rámci rodinných čtenářských aktivit nás také zajímalo, zda rodiče věnují pozornost tomu, jak jejich dítě čtenému textu rozumí. Zajímavé je, že všichni rodiče v dotazníku uvedli, že se zajímají o to, jak dítě čtenému textu rozumí. Toto porozumění čtenému ověřují nejčastěji formou vyprávění obsahu čteného nebo pokládají z knihy různé otázky týkající se čteného příběhu, postav z příběhu atd. Rodiče Diany se kromě toho ptají také na užitek z četby – jak se jí čtený příběh líbil. Pokud se však ohlédneme na dotazníky na sebehodnocení čtení u dětí, kde jsme se mimo jiné ptali, zda si děti doma s rodiči povídají o tom, co zrovna čte, pouze Aneta a Františka uvedly, že si s rodiči doma povídají o tom, co zrovna čtou, Bára a Eva si povídají s rodiči o čtené literatuře jen někdy a s Dianou si rodiče o čtené knize nepovídají vůbec. Tyto výsledky jsou poněkud odlišné se stoprocentním zastoupením kladných odpovědí rodičů. K ověřování porozumění rodiče užívají omezené způsoby – kromě toho, že se ptají na obsah čteného a pokládají k příběhu doplňující otázky, jsme jiný způsob kontroly porozumění nezaznamenali. Lze také vést dialog s dítětem o čteném příběhu, ptát se na význam konkrétních slov či napsat krátký obsah čteného. Žádnou z těchto metod rodiče slabých čtenářů nepraktikují.

V dotazníku pro rodiče jsme také mapovali oblast společného čtení rodičů a dětí. O významu společného čtení rodičů a dětí při rozvoji počátečního čtenářství dítěte nelze pochybovat. Téměř všichni rodiče slabých čtenářů (kromě rodičů Anety) tvrdí, že čtou společně s dítětem (například před spaním). Po společném čtení si také rodiče s dětmi povídají o tom, co četli, co je v knize zaujalo apod. Při tomto společném čtení tráví průměrně 20 minut denně povídáním o čteném. I když rodiče Anety uvádí, že společné čtení nepraktikují, se svou dcerou si hodně povídají o tom, co zrovna každý čte. Toto společné sdílení prožitků z četby má pro podporu čtenářství dítěte také svůj význam.

U dotazníku zaměřeného na sebehodnocení čtení, který vyplňovaly děti, byly opět uvedeny odlišné informace. Při hodnocení společného čtení s rodiči pouze Františka tvrdí, že jí rodiče pravidelně předčítají z knihy, Báře a Evě rodiče předčítají jen někdy a ostatním dětem (Anetě, Dianě, Cyrilovi) rodiče, dle mínění dětí, již nepředčítají vůbec. Všichni rodiče slabých čtenářů si také se svým dítětem povídají o tom, co četlo.

Významným činitelem na podporu čtenářství dítěte jsou knihovny. Zajímali jsme se, zda rodiče se svým dítětem do knihovny dochází a půjčují pro své děti knihy. Rodiče Anety, Bára, Diany navštěvují se svým dítětem knihovnu, Františka chodí také do knihovny, ale sama bez rodičů a Eva nenavštěvuje knihovnu vůbec. Za měsíc si obvykle vypůjčují 1-2 knihy.

8.5.3 Rodinné čtenářské zázemí

Rodinným čtenářským zázemím rozumíme materiální vybavení rodiny podporující čtenářské dovednosti a čtenářství dítěte (dostupnost knih, elektronická vybavenost domácností a další zařízení sloužící k podpoře čtenářství dítěte). Pro rozvoj kladného vztahu ke čtení má kromě veřejných knihoven svoje místo také osobní knihovnička dítěte, která je jakýmsi zhmotněním jeho vztahu ke čtení. Zjišťovali jsme, zda dítě takovou knihovničku vlastní doma s knihami určenými jen pro něj (popř. pro něj a jeho sourozence). Na tuto tematiku jsme dostali jednoznačnou odpověď. Všichni rodiče uvedli, že jejich dítě takovou knihovničku doma má. Pro podporu čtenářství dítěte se také využívají různá elektronická zařízení (PC, tablet, elektronická čtečka atd.) či aplikace. Zajímavé je, že kromě rodičů Františky, nikdo z rodičů slabých čtenářů tato elektronická zařízení nepoužívá. Františka z těchto elektronických zařízení upotřebí ke čtení pouze počítač.

Počítač či tablet jsou dnes součástí téměř každé domácnosti, a tak nás nepřekvapí, že všechny děti, ze skupiny slabých čtenářů, doma počítač či tablet, dle mínění rodičů, používají. Nejčastěji jim slouží k hraní her a vyhledávání informací k výuce. Bára, mimo hraní her a vyhledávání informací, užívá počítač ke sledování pohádek, Diana používá počítač také k poslechu hudby a Františka má také svůj e-mail. V žádné z odpovědí se však neobjevilo, že by byl počítač či tablet používán primárně pro činnosti spojené se čtením.

Téměř všichni rodiče si také vzpomněli na oblíbenou knihu svého dítěte. Všichni slabí čtenáři mají v oblíbě literaturu určenou pro děti. Rodiče Anety a Bára uvedli Deník malého poseroutky od Jeffa Kinney, nejoblíbenější kniha Diany je Hurvínek a Františka má nejraději knihu Šmoulové 2.

8.5.4 Vztah dítěte ke čtení

Stejně tak, jako jsme se v dotazníku na sebehodnocení čtení ptali dětí na předpokládané hledisko druhých osob na jejich čtenářské dovednosti, v dotazníku pro rodiče nás zajímalo, jak by rodiče obecně charakterizovali vztah ke čtení svého dítěte. Rodiče Anety, Diany a Bára považují vztah ke čtení svého dítěte za dobrý – kdy se například dítě o knihy zajímá, ale čtení není jednou z jeho prioritních činností, čtení nevyžaduje pravidelně, ale má rádo když mu rodiče předčítají. Tento pohled rodičů se v podstatě shoduje s tím, jaký přístup k četbě tyto děti ve skutečnosti mají. Všechny tři dívky čtení baví, cítí se při čtení dobře a vyhledávají jej jako zájmovou činnost. Jejich vztah ke čtení, by se při celkovém zhodnocení dotazníku na sebehodnocení čtení, dal označit za dobrý či velmi dobrý. Pouze Františka má, dle mínění rodičů, vztah ke čtení velmi dobrý (např. vyžaduje, aby jí rodiče denně četli,

knihy si také sama prohlíží, zajímá se o knihy, knihy vybírá nebo si je přeje jako dárek). Sebehodnocení čtení je však u této dívky, oproti ostatním slabým čtenářům, nižší. Rodiče Báry tuto položku nevyplnili.

Dále jsme zjišťovali, zda si, dle mínění rodičů, čte dítě samo. Opět zde můžeme porovnat pohled rodičů a dětí. V tomto případě odpovědi rodičů a dětí spolu korespondují, všichni rodiče slabých čtenářů uvedli, že si jejich dítě čte samo. Touto aktivitou, dle informací od rodičů, dítě tráví průměrně 1,5 hodiny týdně. Stejných odpovědí se nám dostalo u sebehodnotících dotazníků dětí, kdy všechny děti vyjádřily souhlas s výrokem zaměřující se na to, zda si čte dítě samo, pro zábavu. Jedinou pochybnost projevila Eva, která si čte sama pro své potěšení jen někdy.

8.6 Shrnutí analýzy a interpretace dotazníků pro rodiče u slabých čtenářů

Při celkovém zhodnocení socioekonomického zázemí slabých čtenářů a složení domácnosti, ve které dítě žije, najdeme v rodinách slabých čtenářů několik společných znaků. I když bychom mohli očekávat u rodin slabých čtenářů spíše nižší socioekonomický status, v naší studii jsme tuto skutečnost nezaznamenali. Ve všech těchto rodinách se hovoří pouze českým jazykem, děti žijí ve společné domácnosti s oběma rodiči a většinou alespoň jedním sourozencem. Společnou domácnost neobývá žádná další osoba. Co se týče vzdělání rodičů, nejvyšší dosažené vzdělání otce je v průměru vyšší, než vzdělání matky. Variabilita vzdělání otců je však poměrně velká pohybující se od vyučení až po vysokoškolské magisterské. I přes to, že se projektu *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika* zúčastnilo i několik mimopražských škol, všichni slabí čtenáři jsou z Prahy.

Při zhodnocení čtenářských aktivit v rodinách je zřejmé, že rodiče slabých čtenářů dbají na pravidelné procvičování čtení s dítětem. Čtení trénují jednak podle požadavků školy, velká část rodičů slabých čtenářů trénuje s dítětem čtení i s použitím materiálů, jež jsou „navíc“ mimo školní přípravu. Zdá se, že tomuto procvičování čtení věnují dostatek času – průměrně jim zabere 3 hodiny týdně. K procvičování čtení používají nejvíce knihy v klasické podobě.

Rodiče slabých čtenářů také dbají na to, jak dítě čtenému textu rozumí a volí vhodné způsoby ověřování tohoto porozumění – buď formou výzvy k převyprávění příběhu či kladením otázek k čtenému příběhu. Většina rodičů slabých čtenářů si také čte s dítětem společně a také tvrdí, že si při tomto společném čtení s dítětem povídají o čteném (přibližně 20 minut denně).

Na základě obsahové analýzy dotazníků pro rodiče je rovněž patrné, že se rodiče snaží dítě dostatečně stimulovat a podporovat jeho čtenářství. Mezi rodinné aktivity slabých čtenářů patří návštěva knihovny. Všichni slabí čtenáři mají doma také svou vlastní knihovničku s knihami určenými jen pro něj. Pro podporu čtení dítěte rodiče také používají různá elektronická zařízení (počítač, tablet), nicméně přední místo si v užívaných pomůckách ke čtení stále drží knihy či časopisy v tištěné podobě.

Rodiče také měli zhodnotit vztah svého dítěte ke čtení. Většinou jej charakterizovali jako dobrý či velmi dobrý. Tyto odpovědi se shodují s čtenářským self-konceptem slabých čtenářů. Jak jsme uvedli výše při analýze dotazníků na sebehodnocení čtení dítěte, u předpokládaných názorů rodičů, děti uváděly, že jejich rodiče si myslí, že čtou dobře a jsou s jejich čtením spokojeni. Lze tedy usuzovat na to, že děti cítí dostatečnou oporu ze strany rodičů, jsou jimi oceňovány a chváleny.

Zdá se, že ze strany rodičů je dítě dostatečně podporováno k tomu, aby četlo a aby čtenému textu porozumělo. Slabé porozumění čtenému tedy nemusí být z důvodu nedostatečné stimulace od rodičů. Na druhou stranu je třeba upozornit na skutečnost, že v několika ohledech (týkající se především rodičovského chování – předčítání dětem, kontrola porozumění čtenému), spolu odpovědi dotazníků pro rodiče a sebehodnotících dotazníků čtení dětí, nekorespondují. Informace od rodičů a dětí se nemusí shodovat z několika důvodů. Otázky sledující stejnou oblast nejsou formulovány stejně a každý tak mohl pochopit danou tematiku odlišným způsobem. Děti i rodiče se také nemusí dobře rozpomínat na určité situace. I přesto, že v instrukcích k vyplnění dotazníku pro rodiče bylo uvedeno, že dotazníky budou zpracovány anonymně, je třeba brát v potaz, že některé informace od rodičů či dětí nemusí být pravdivé.

8.7 Kazuistika žáka se slabým porozuměním čtenému

Na základě analýzy dotazníků pro děti a dotazníků pro rodiče slabých čtenářů jsme zjistili, že se v této skupině čtenářů nachází žák, jež se od ostatních slabých čtenářů v několika momentech odlišuje. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli u tohoto slabého čtenáře zakomponovat hlubší pohled na konkrétní situaci v oblasti čtenářské gramotnosti a jejich determinantů.

Nejnižším čtenářským self-konceptem, ve skupině slabých čtenářů, disponuje Františka. Františka v době realizace výzkumu bylo necelých 11 let a je nejstarším dítětem v této skupině žáků. Stejně jako ostatní slabí čtenáři žije v Praze, kde navštěvuje základní školu na Praze 6. Na této škole je vyučována analyticko-syntetickou metodou čtení.

Františka vyrůstá ve velké rodině s nevlastní matkou, nevlastním otcem a šesti sourozenci. Dle těchto informací můžeme usuzovat na určitou formu náhradní rodinné péče.

Františka o sobě smýšlí spíše jako o průměrném či slabším čtenáři a domnívá se, že stejným způsobem na ni nazírají i spolužáci a učitelka. V porovnání se spolužáky se cítí být horším čtenářem, její slabší čtenářské dovednosti se pravděpodobně odrazily i na jejím prospěchu. Čtení ji kazí nebo kazilo známky na vysvědčení. Čtení je pro Františku nyní sice o něco snazší než dřív, ale i tak se občas potýká s potíží ve čtení při čtení náročnějších textů.

Oproti ostatním slabým čtenářům, ať už se jedná o techniku čtení či porozumění čtenému, nezaznamenává Františka příliš velké zlepšení. Nemyslí si, že by četla rychleji nebo textu vždy lépe rozuměla než dřív. I přesto, že Františka neregistruje vždy pokrok v porozumění čtenému, obvykle nemá potíže převyprávět děj příběhu, který četla. Během čtení se jí někdy stává, že určitým pasážím nerozumí a musí se k nim vrátet. Ke čtení jako ke své zálibě se Františka uchyluje jen někdy.

Co se týče rodinného zázemí, oba nevlastní rodiče Františky mají vystudovanou střední školu s maturitou. Zdá se, že nevlastní rodiče Františky ji poskytují podporující čtenářské zázemí. Pravidelně ji předčítají z knihy, povídají si s ní o čtené knize a také sami čtou, čímž ji dávají pozitivní příklad k napodobování takového chování. Zároveň ji do čtení nenutí a poskytují ji k jejím výkonům ve čtení pozitivní zpětnou vazbu.

Odpovědi Františky v sebehodnotícím dotazníku, v položkách týkajících se rodičovského chování, se také nejvíce shodují s odpověďmi rodičů v dotazníku zaměřeném na rodinné prostředí. Rodiče Františky se svou dcerou čtení pravidelně procvičují, a to jak podle požadavků školy, tak i s použitím různých materiálů (klasické knihy, elektronická zařízení, televizní program atd.). Jako jediná, ze slabých čtenářů, používá pro podporu čtení také počítač. Čtením podle požadavků učitelky tráví průměrně 1 hodinu týdně, více čtení procvičují s použitím svých materiálů (průměrně 3 hodiny týdně). Se školní přípravou ji pomáhá nejvíce matka.

Rodiče Františky také tvrdí, že si čte sama pro sebe, ale už nedokážou odhadnout, kolik času tím průměrně sama stráví. Poté si o čteném povídají a také kontrolují, jak čtenému textu porozuměla. Ptají se, o čem čtený příběh byl nebo pokládají Františce otázky na konkrétní údaje k příběhu či postavy z knihy.

Mezi rodinné aktivity podporující čtenářství Františky dále patří společné čtení před spaním doprovázeno povídáním si o čteném příběhu. O čtené knize si rodiče s Františkou povídají nejen bezprostředně při četbě, ale také při jiných činnostech (např. při jízdě na kole, v autobuse apod.). Františka také navštěvuje knihovnu, kde si půjčí průměrně dvě knihy

měsíčně a také má svojí knihovničku doma. Jako jediná ze slabých čtenářů navštěvuje knihovnu sama, bez doprovodu rodičů.

Rodiče Františky se také ze všech rodičů slabých čtenářů u jednotlivých položek dotazníku nejvíce rozepisovali a konkretizovali své odpovědi – upřesňovali zvolené údaje a z jejich výpovědí bylo patrné, že se o čtenářství své dcery zajímají a podporují její.

8.8 Výběrový soubor pro kvalitativní šetření – silní čtenáři

Po vygenerování nejsilnějších čtenářů, ve všech kritériálních testech na porozumění čtenému, jsme nakonec získali 7 žáků (4 dívky a 3 chlapce), kteří budou rovněž uváděni pod pseudonymy. Žáci ze skupiny nejsilnějších čtenářů v porozumění čtenému v době realizace výzkumu navštěvovali 4. ročník základních škol z celé České republiky, 2 žáci jsou vyučováni genetickou metodou čtení a 5 žáků analyticko-syntetickou metodou čtení. Těmto žákům bylo v době konání výzkumu 9-10 let.

Stejně jako u skupiny žáků s nejslabšími výkony v porozumění čtenému, i u silných čtenářů se ve všech rodinách hovoří primárně pouze českým jazykem. Žáci většinou pocházejí z pražských základních škol, pouze Dominika navštěvuje školu v Jihočeském kraji a Cecilie ve Středočeském kraji.

Adam

Adamovi je 9,5 let a navštěvuje pražskou základní školu. Je vyučován analyticko-syntetickou metodou čtení. Vyrůstá v úplné rodině a má dvě sestry.

Beata

Beata navštěvuje základní školu na Praze 6. Je jí 9,5 let, také žije v úplné rodině a má dvě sestry. V její třídě se vyučuje čtení rovněž analyticko-syntetickou metodou čtení.

Cecilie

Cecilie je jednou ze dvou silných čtenářů, kteří jsou vyučováni genetickou metodou čtení. Cecilii je necelých 10 let a navštěvuje základní školu ve Středočeském kraji. Má jednoho bratra.

Dominika

Dominice je 10 let a dochází do malotřídní základní školy v Jihočeském kraji. Stejně jako ostatní silní čtenáři vyrůstá v úplné rodině. Má dvě sestry. Ve škole je vyučována analyticko-syntetickou metodou čtení.

Erik

Erikovi je 9,5 let a navštěvuje základní školu na Praze 6, kde je vyučován analyticko-syntetickou metodou čtení. Rodiče Erika bohužel neposkytli údaje o rodinném zázemí a způsobech podpory čtenářství dítěte.

Filipa

Filipa navštěvuje základní školu na Praze 2 a je vyučována genetickou metodou čtení. Jako jediná ze silných čtenářů, u kterých rodiče poskytli údaje o rodině, nemá žádného sourozence.

Gustav

Gustavovi je 9,5 let a dochází do základní školy na Praze 2, kde je vyučován analyticko-syntetickou metodou čtení. Má jednoho bratra.

8.9 Analýza a interpretace dotazníků na sebehodnocení čtení u silných čtenářů

8.9.1 Komplexní hodnocení úrovně čtení

Oblast komplexního hodnocení úrovně čtení má ze všech oblastí sebehodnotícího dotazníku nejvyšší výpovědní hodnotu. Tvoří ji deset položek týkajících se na hodnocení úrovně vlastního čtení a domnělé názory druhých osob na čtenářské dovednosti respondenta.

Při analýze dotazníků na hodnocení vlastních čtenářských dovedností u žáků s nejlepšími výkony v porozumění čtenému zjistíme, že žáci sami sebe vnímají jako dobré čtenáře a o svých čtenářských dovednostech příliš nepochybují. Jako jediný z této skupiny čtenářů Adam si není jistý tím, že by byl dobrým čtenářem.

Silní čtenáři také usuzují na stejné hledisko ze strany druhých lidí. Kromě Erika, všichni silní čtenáři jsou přesvědčeni, že i učitelka považuje jejich čtenářské dovednosti minimálně za dobré a nemá k jejich čtení žádné velké výhrady. Zajímali nás také domnělé názory rodičů na čtení dětí. Zjistili jsme, že stejně jako u předpokládaných názorů učitelek, i v tomto případě silní čtenáři nepochybují o kladném hodnocení jejich čtení ze strany rodičů. Opět pouze Erik si nemyslí, že by jeho rodiče smýšleli o jeho čtenářských dovednostech vždy dobře. U všech ostatních silných čtenářů jsou předpokládané názory rodičů na čtení dětí jednoznačně pozitivní.

Kromě předpokládaných názorů rodičů a učitelek, jsme se ptali také na domnělé názory vrstevníků žáka na jeho čtenářské dovednosti. Cecílie, Dominika a Filipa uvažují o

velice kladném hodnocení jejich čtenářských dovedností ze strany vrstevníků, zbytek silných čtenářů neprojevil takovou jistotu ve svých odpovědích. V této oblasti měl žák nejprve porovnat úroveň svých čtenářských dovedností s čtenářskými dovednostmi spolužáků. Beata, Dominika a Filipa nepochybují o tom, že čtou stejně dobře nebo lépe a stejně rychle či rychleji než jejich spolužáci. Ostatní silní čtenáři si nejsou svými čtenářskými dovednostmi ve srovnání se spolužáky tak jistí.

V této oblasti sebehodnotícího dotazníku nás zaujaly odpovědi u položky „*Dříve jsem se kvůli čtení trápila, ale teď už ne.*“, která poukazuje na uvědomovaný pokrok ve čtení a na to, že měl čtenář v minulosti se čtením potíže. Jedná se o jedinou položku tohoto faktoru, kdy většina silných čtenářů vyjádřila s tímto tvrzením nesouhlas. Tyto nálezy bychom mohli interpretovat dvěma možnými způsoby – jednak tak, že tito čtenáři měli se čtením dříve potíže a čtení je trápí i nadále anebo, že jim čtení nečinilo potíže a netrápili se jím ani v minulosti. To, že by se silní čtenáři kvůli čtení stále trápili a měli se čtením potíže i nadále je nepravděpodobné, neboť v tomto věkovém období mají žáci čtení zpravidla již zautomatizované a sami uvedli, že je pro ně čtení snadné. Navíc v testových zkouškách prokázali nadprůměrné čtenářské výkony. Zdá se, že silným čtenářům nečiní čtení od počátku studia potíže a po celou dobu výuky jej zvládají snadno. S tímto tvrzením vyjádřili souhlas pouze Beata a Erik, kteří se zřejmě dříve kvůli čtení trápili.

Zcela jednoznačnou odpověď silných čtenářů jsme zaznamenali u položky „*Čtení mi kazilo nebo kazí známky na vysvědčení*“, kdy nikomu ze silných čtenářů čtení nikdy nekazilo prospěch. Tyto nálezy tak v podstatě korespondují s předešlým tvrzením, kdy se ani v minulosti silní čtenáři v porozumění čtenému se čtením netrápili.

V oblasti komplexního hodnocení úrovně čtení zaznamenáme, že pouze Adam a Erik si nejsou svými dovednostmi tak jisti jako ostatní silní čtenáři.

8.9.2 Hodnocení vlastní motivace ke čtení

V oblasti hodnocení vlastní motivace ke čtení budeme sledovat, zda silné čtenáře čtení baví a zda jej se k této činnosti vrací i ve svém volném čase bez nátlaku okolních vlivů. U zdatných čtenářů bychom mohli očekávat, že pro ně bude četba potěšením a činností, ke které se budou rádi vracet a trávit jím svůj volný čas. Díky tomu, že textu dobře rozumí a je pro ně snadné převyprávět obsah čteného, tím snadněji se dostane do dějové linie příběhu, může se ztotožnit s hlavním hrdinou, četbu si užije a bude mu poskytovat pozitivní emoce.

Výsledky v této oblasti nás proto nepřekvapí – silné čtenáře čtení baví a cítí se při čtení dobře. Četba má také své nezastupitelné místo ve volnočasových aktivitách silných čtenářů. Tito čtenáři si čtou sami pro vlastní potěšení a zábavu bez naléhavosti vnějších tlaků.

Jediný, kdo neprojevuje takové nadšení z četby jako ostatní silní čtenáři, je Adam. Tohoto chlapec čtení baví jen trochu, svůj volný čas tráví pravděpodobně více jinými aktivitami než četbou. Na druhou stranu, když čte tak se cítí být v pohodě, nemá k četbě odpor. Jeho postoje k četbě však nejsou zcela negativní, rád si občas přečte zajímavou knihu či časopis.

8.9.3 Hodnocení míry zvládnutí zátěže čtení

V rámci této oblasti sledujeme, zda se žák potýká s problémy ve čtení a jak se s těmito potížemi vyrovnává. Bude nás zajímat, zda silným čtenářům vadí číst nahlas před spolužáky, zda potřebují pomoc ze strany zkušenějších čtenářů a jestli je doprovází při čtení negativní emoce. Některé položky této oblasti také mapují uvědomovanou míru námahy, kterou musí dítě při čtení vynaložit.

Zjistili jsme, že silným čtenářům obecně nečiní potíže číst nahlas před spolužáky. Jediný, komu vadí číst nahlas před ostatními, je Adam. Téměř všichni silní čtenáři zvládají čtení lépe než dřív. V tomto věku by měli mít žáci čtení již plně zautomatizované a nemělo by být pro ně činností, která vyžaduje mnoho úsilí a námahy. Jediným silným čtenářem, pro kterého je čtení stále stejně namáhavé a musí při něm vynaložit stejné úsilí jako dřív, je Cecílie. Tato dívka také uvedla, že ke čtení potřebuje stejně pomoci jako dřív. U odpovědi této dívky však zaznamenáme nízkou shodu odpovědí. Rozpor vidíme například u výroku tážající se na to, zda žák potřebuje se čtením pomoc od jiné osoby, kdy Cecílie uvedla, že tuto pomoc již nepotřebuje, neboť je pro ni čtení snadné a dokáže číst zcela samostatně. Zároveň nezaznamenává takový pokrok ve čtení jako ostatní zdatní čtenáři. Není překvapením, že všichni silní čtenáři (kromě Erika) považují čtení za snadné a nikdo ze silných čtenářů také nemá ze čtení strach. Jediný Erik také uvedl, že s čtením stále potřebuje pomoc od jiné osoby. Míra potřebné pomoci je sice menší než dříve, Erik si do jisté míry uvědomuje svůj pokrok ve čtení, nicméně jeho čtenářské dovednosti nedosahují, dle jeho mínění, takové úrovně, aby byl schopný číst zcela samostatně.

8.9.4 Sebehodnocení míry zlepšení ve čtení

V rámci této oblasti sebehodnotícího dotazníku budeme sledovat, jak si jsou silní čtenáři vědomi dosaženého pokroku ve čtení napříč všemi jeho aspekty (rychlost, přesnost, porozumění čtenému).

Analýza odpovědí tohoto faktoru přinesla velice podobné hodnocení u všech silných čtenářů. Silní čtenáři si jsou vědomi svého pokroku ve všech aspektech čtení. Malé zaváhání v odpovědích zaznamenáme u Adama a Cecílie, nicméně tyto rozdíly nedosahují takové úrovně, aby se dalo hovořit o znatelných deficitech v sebehodnocení míry zlepšení ve čtení. Adam vyjádřil pochybnosti nad svým celkovým pokrokem ve čtení a v přesnosti čtení. Při čtení někdy dělá méně chyb než dřív a někdy se mu číst přesněji nedaří. Pokrok zaznamenal jak v rychlosti čtení, v dovednosti dekodovat písmena, tak i v porozumění čtenému.

Celkově však silní čtenáři vnímají, že se ve čtení stále zdokonalují, ne u všech silných čtenářů spolu vzájemně odpovědi korespondují. Například Gustav uvedl, že v dílčích aspektech čtení zaznamenává pokrok, ale při celkovém zhodnocení svého pokroku ve čtení tvrdí, že se ve čtení nezlepšuje. V jiných oblastech sebehodnotícího dotazníku podobné nesrovnalosti u tohoto žáka nezaznamenáme.

8.9.5 Rodičovské chování

Oblast rodičovského chování sleduje hodnocení chování a postojů rodičů ve vztahu k rozvoji čtenářství dítěte. Konkrétně nás bude zajímat, zda se v rodinách silných čtenářů čte, jestli rodiče předčítají dítěti, nutí dítě do čtení a zda si rodiče s dítětem povídají o tom, co zrovna čte. Oblast rodinného prostředí dítěte a rodinného čtenářského zázemí u silných čtenářů bude důkladněji prozkoumána v rámci analýzy dotazníků pro rodiče. Zde uvádíme pouze analýzu vyjádření žáků k několika oblastem podpory čtenářství ze strany rodičů.

Jak jsme již zjistili v oblasti hodnocení vlastní motivace ke čtení, silné čtenáře čtení baví a čtou si sami ve svém volném čase pro vlastní potěšení a zábavu. Rodiče je nemusí do čtení nutit, neboť jsou tito žáci sami dostatečně motivováni k vyhledávání a praktikování čtení. Ne ve všech rodinách silných čtenářů patří čtení mezi aktivity denního režimu rodiny. V domácím prostředí Dominiky, Erika a Gustava mají pravděpodobně rodiče blíže ke knihám a čtou si poměrně pravidelně. Pro rodiče Adama, Beaty a Filipy zřejmě není čtení primární volbou trávení volného času a čtou si jen občas.

Největší pokles kladných odpovědí najdeme u výroku tážající se na pravidelné předčítání dítěti od rodičů. Předčítání v tomto věkovém období už pravděpodobně rodiče považují za zbytečné. Tyto děti si dokážou již číst samy a čtenému textu také dobře rozumí.

Kromě rodiny Erika, kterému rodiče pravidelně předčítají a rodiny Dominiky, které rodiče občas předčítají z knihy, se v těchto domácnostech pravidelné předčítání nepraktikuje vůbec.

Dále nás zajímalo, zda si rodiče povídají s dítětem o tom, co zrovna čte. Zjistili jsme, že v rodinách Beaty, Cecílie a Erika je poměrně běžné povídat si o čteném, rodiče ostatních silných čtenářů (Adama, Dominiky, Filipy) si povídají se svými dětmi o čteném jen někdy, nepravidelně.

Největší podporu čtenářství ze strany rodiny pociťuje Erik, který v jiných oblastech, oproti ostatním silným čtenářům, nevykazuje vysoké sebehodnocení čtení. Rodiče Erika mají pozitivní vztah ke čtení, Erik vidí své rodiče číst. V rodině Erika se považuje za běžné společné čtení a společná konverzace o čtených knihách. Vzhledem k tomu, že Erik má čtení velmi rád a čte si ve volných chvílích, rodiče ho nemusí do čtení nutit. U tohoto žáka jsme bohužel neobdrželi vyplněný dotazník od rodičů a nemáme tak možnost porovnat jejich hledisko.

Nejnižší hodnocení rodinného gramotnostního prostředí nalezneme u Adama. Rodiče musí Adama někdy do čtení nutit, sám Adam nemá k četbě příliš blízko a nepovažuje se za zdatného čtenáře. Na rozdíl od ostatních silných čtenářů, tento chlapec není ani příliš sám motivován k četbě. Čtení zřejmě nepatří mezi jeho nejoblíbenější činnosti. Čtení ho baví jen trochu a sám si čte jen někdy. Lze usuzovat na to, že mu v oblasti čtenářských návyků chybí rodičovský vzor, neboť v jeho rodině se obecně příliš nečte. Zdá se, že rodiče Adama svého syna příliš aktivně nepodporují ve čtenářských aktivitách, pravidelně mu nepředčítají a o čtené knize si s ním povídají jen někdy.

8.9.6 Porozumění čtenému

V této oblasti dotazníku na sebehodnocení čtení dětí, jsou začleněny výroky týkající se námi sledovaného aspektu čtení – porozumění čtenému. I když je tato oblast sycena pouze dvěma položkami, analýza této oblasti nám může napomoci porozumět tomu, jak sami silní čtenáři vnímají své výkony v porozumění čtenému. Vzhledem k dosaženým výkonům silných čtenářů v porozumění čtenému, by se dala očekávat velká shoda s objektivními výkony v testových zkouškách. Bude nás tedy zajímat, zda si jsou silní čtenáři vědomi své dobré schopnosti porozumět čtenému a dokážou uplatnit metodu pro lepší porozumění textu.

Ukázalo se, že pro všechny silné čtenáře, kromě Adama, je snadné převyprávět obsah čteného textu. Menší zaváhání u výroku ptající se na vnímavou náročnost převyprávět děj, o kterém dítě četlo, zaznamenáme také u Cecílie. Pro Cecílii je někdy více a někdy méně snadné převyprávět obsah čteného textu, odvíjející se zřejmě dle typu a obtížnosti čteného.

V rámci této oblasti nás také zajímalo, zda jsou silní čtenáři důslední při snaze porozumět čtenému textu a pokud při čtení v textu něčemu neporozumí, čtou si to tak dlouho, dokud jim to není jasné. Zajímavé je, že tuto čtenářskou praktiku běžně uplatňuje pouze Erik a Filipa. Adam a Dominika se vrací k nejasným pasážím textu či slovu jen někdy, Beata a Cecílie pokračují ve čtení, i když jim něco v textu není jasné. To jim však není překážkou na cestě k dobrému porozumění čtenému, jak při tichém či hlasitém čtení, tak při čtení jednotlivých vět.

Při celkovém zhodnocení porozumění čtenému se ukázalo, že pro silné čtenáře je snadné převyprávět obsah čteného příběhu a někteří z nich uplatňují strategie pro to, aby textu lépe rozuměli. Nejslabší hodnocení svého porozumění zaznamenáme opět u Adama. Zdá se, že pro silné čtenáře není stěžejní rozumět všem slovům či slovním spojení v textu, a i tak dokážou celkovému smyslu čteného dobře porozumět.

8.9.7 Tiché čtení

Při analýze oblasti tichého čtení nás bude zajímat, zda je pro silné čtenáře snazší číst potichu než nahlas, a zda při tichém čtení textu dokážou čtenému dobře rozumět.

Ukázalo se, že hlasité čtení je pro některé silné čtenáře stále náročné. Při hlasitém čtení je důraz kladen na uvědomění si zvukové stránky textu, správnou výslovnost a vhodný přednes, dítě se pak hůře soustředí na porozumění textu, neboť musí vynakládat hodně energie na činnosti spojené s mluveným projevem. Tím zbývá čtenáři méně času na uvědomění si smyslu čteného textu, neboť jeho krátkodobá paměť a pozornost je zaneprázdněna jinými aktivitami. Tím se dítě rychle unaví a čtení se pro ně stává namáhavou činností.

Číst nahlas je těžké především pro Adama, někdy také pro Beatu, Dominiku, Erika a Gustava. Pro tyto žáky je snazší číst pro sebe „v duchu“. Mezi silnými čtenáři však najdeme dva žáky, kterým hlasité čtení nedělá žádné problémy. Filipa a Cecílie čtou bez problémů jak potichu, tak nahlas a nečiní jim přitom potíže pochopit význam čteného. Při hlasitém čtení je také dítě vystaveno reakcím ze strany posluchačů. Některé děti mohou být více úzkostné a prožívat obavy z předpokládané kritiky. Jediný, komu je nepříjemné číst nahlas před spolužáky je Adam, pro kterého je obtížné číst jak nahlas, tak potichu. U tohoto žáka bychom mohli očekávat vyšší úzkostnost a navzdory svým výkonům i nižší sebehodnocení svých schopností.

Sledovali jsme také, zda je pro dítě snadné porozumět čtenému při tichém čtení, a zda mu stačí si text přečíst jen jednou, aby porozumělo významu sdělení. Ukázalo se, že

Beata a Dominika jsou schopny při tichém čtení textu porozumět hned napoprvé a nemusí se k žádným pasážím textu vracet. Oproti nim, Adam, Filipa a Gustav se při tiché četbě musí někdy vracet k úryvkům, jež pro ně nebyly dostatečně srozumitelné. Jako jediný, z této skupiny čtenářů, Erik mívá potíže čtenému textu porozumět hned napoprvé.

Při celkovém zhodnocení oblasti tichého čtení zjistíme, že výpovědi silných čtenářů nejsou již tak jednoznačné, jak tomu bylo u jiných tematických bloků. Celkově je pro silné čtenáře snazší číst potichu než nahlas a i přesto, že tito žáci dosahují vysokých výkonů v testech zaměřených na porozumění čtenému, mnoho z nich se potýká s problémy s porozuměním i při tichém čtení. I když tito žáci textu dobře rozumí a dokážou dobře pochopit význam sdělení, ještě to nemusí znamenat, že by to pro ně bylo vždy snadné.

8.9.8 Pozitivní vztah

Poslední oblast dotazníku na hodnocení vlastních čtenářských dovedností je zaměřena na pozitivní vztah dítěte ke čtení a knihám. Konkrétně nás zajímalo, zda je pro dítě kniha oblíbeným dárkem a zda přečte za měsíc alespoň jednu knihu.

Jak je zřejmé z průměrného dosaženého skóru silných čtenářů v sebehodnotícím dotazníku, tito čtenáři disponují nadprůměrným čtenářským self-konceptem a mají k četbě velice dobrý vztah. V tomto zjištění nás utvrdila skutečnost, že všichni silní čtenáři, kromě Erika, přečtou za měsíc alespoň jednu knihu. Je zřejmé, že silní čtenáři čtení pravidelně procvičují. I když Erik neoznačil souhlasnou odpověď s tím, že by za měsíc přečetl alespoň jednu knihu, v ostatních položkách dotazníku projevil velkou motivaci ke čtení. Čtení ho baví a přináší mu pozitivní emoce, kniha je pro něj také oblíbeným dárkem. Je nasnadě se domnívat, že Erik místo knih rád čte i jiné materiály (např. časopisy). To, že za měsíc nepřečte ani jednu knihu může být také zapříčiněno pomalejším tempem čtení či nižší frekvencí čtení.

Silní čtenáři také rádi dostávají knihu jako dárek. Méně radosti při obdržení knihy má Adam a Filipa. I když tito dva žáci zřejmě preferují jiný typ dárku a mohlo by se zdát, že k četbě nemají příliš blízko, u každého z nich vidíme napříč celým sebehodnotícím dotazníkem odlišné hodnocení svých čtenářských dovedností. Zatímco Adam není tolik motivovaný ke čtení, někdy ho musí rodiče do čtení nutit a někdy je pro něj obtížné něčemu v textu porozumět, Filipa vykazuje napříč všemi položkami velice dobrý vztah ke čtení, čtení ji baví a sama sebe považuje za dobrého čtenáře.

8.10 Shrnutí hodnocení vlastních čtenářských dovedností u silných čtenářů

Jak jsme již předeslali v primární analýze sebehodnocení čtení u žáků s nejlepšími výkony v porozumění čtenému, tito žáci mají nadprůměrný čtenářský self-koncept. Své čtenářské dovednosti považují za velmi dobré a domnívají se, že stejným způsobem na ně nahlíží lidé v okolí. V porovnání s vrstevníky o sobě někteří ze silných čtenářů pochybují a naopak silnou pozitivní zpětnou vazbu zaznamenávají od rodičů a učitelů.

Čtení silným čtenářům nečiní téměř žádné potíže a většina silných čtenářů se kvůli čtení netrápila ani v minulosti. V tomto kontextu lze uvažovat buď o raném praktikování čtení, ještě před nástupem do školní docházky, nebo o vrozených dispozicích ke čtení těchto žáků – silní čtenáři se zřejmě ani v počátečních fázích výuky kvůli čtení netrápili a nikdy jim čtení nekazilo známky na vysvědčení. Lze tedy usuzovat na to, že byli dostatečně stimulováni v rodinném prostředí od předčtenářského období, díky čemuž si vytvořili základy pro budoucí úspěchy ve čtení.

Silní čtenáři jsou dostatečně motivováni k četbě, čtou si sami pro zábavu, čtení mají rádi a baví je. Do čtení je nemusí nutit ani rodiče, ani učitelky. O jejich pozitivním vztahu ke čtení také svědčí to, že knihy rádi dostávají jako dárek a za měsíc přečtou alespoň jednu knihu. Jsou si také vědomi svého pokroku ve čtení ve všech jeho aspektech. I když se dříve někteří silní čtenáři kvůli čtení trápili, nyní jej považují za docela snadné a obvykle nepotřebují se čtením pomoc od druhých lidí.

Sledovali jsme také hodnocení rodičovského chování ve vztahu ke čtenářství dítěte. Jak již bylo řečeno, čtenářství dítěte ze strany rodičů lze podporovat buď aktivně – přímou podporou jeho čtenářských návyků (předčítání, pořizování knih, návštěva knihoven apod.), nebo pomocí rodičovského chování a postojů (kladný vztah rodičů k četbě, praktikování čtení rodiči atd.). Vzhledem k tomu, že silní čtenáři mají k četbě velmi dobrý vztah a čtení je většinou baví, nemusí je rodiče do čtení nutit. V rodinách silných čtenářů se však čtení příliš nepraktikuje, děti vidí své rodiče číst jen někdy. Dle mínění dětí, rodiče jim již téměř nepředčítají knihy a také si s nimi příliš nepovídají o tom, co zrovna čtou.

Zdá se, že rodiče do jisté míry podporují silné čtenáře v jejich čtenářských aktivitách, nicméně u těchto dětí se, dle jejich výpovědí, nedá hovořit o zcela optimálním podporujícím čtenářském rodinném prostředí.

Silní čtenáři si jsou také povětšinou vědomi své vysoké úrovně schopnosti porozumět čtenému. Obvykle je pro ně snadné převyprávět obsah čteného textu a někteří z nich uplatňují techniku „druhého čtení“ – pokud textu při tichém čtení napoprvé nerozumí,

přečtou si ho znovu. Tuto taktiku však lze používat pouze při tichém čtení. Ukázalo se, že někteří silní čtenáři, pro dobré pochopení významu čteného, si potřebují text přečíst víckrát.

Pro některé silné čtenáře je také někdy náročné číst nahlas, lépe se jim čte potichu. Hlasité čtení bývá pro děti náročnější, neboť při něm musí vynaložit více úsilí, neboť dítě se soustředí na to, aby četlo rychle, bez chyb a mělo dobrý projev. Schopnost porozumět čtenému pak bývá obvykle slabší. To se však v tomto případě neprojevilo, silní čtenáři prokázali vysokou schopnost porozumět čtenému textu jak při tichém, tak hlasitém čtení.

Při celkovém posouzení sebehodnocení čtení u silných čtenářů zjistíme, že tito žáci disponují vysokou sebedůvěrou a povětšinou hodnotí své čtenářské dovednosti velice dobře.

8.11 Kazuistika žáka s vysokou schopností porozumění čtenému

Celkově nižší čtenářský self-koncept, oproti ostatním silným čtenářům, najdeme u Adama. Adamovi je 9,5 let a navštěvuje základní školu na Praze 8, kde je vyučován analyticko-syntetickou metodou čtení. Tento chlapec hodnotí své čtenářské dovednosti vůči žákům 4. tříd nadprůměrně, nicméně ve vztahu k ostatním silným čtenářům u něj najdeme několik nápadností.

Adam sám sebe považuje spíše za průměrného čtenáře, ve srovnání se spolužáky o svých čtenářských dovednostech občas pochybuje – nemyslí si, že by četl vždy stejně dobře a stejně rychle jako jeho vrstevníci. Možná proto mu vadí číst nahlas před spolužáky a obává se jejich reakcí. Během čtení se však cítí dobře a nemá s ním spojené negativní emoce. Kvůli čtení se v minulosti nikdy netrápil a čtení mu ani nikdy nekazilo známky na vysvědčení.

Na druhou stranu Adam má kolem sebe lidi, kteří mu poskytují pozitivní zpětnou vazbu k jeho čtenářským výkonům – Adam předpokládá, že jeho učitelka a rodiče jsou s úrovní jeho čtení spokojeni. Podporu svého čtenářství ze strany rodičů však nehodnotí příliš kladně. V jeho rodině se, dle jeho vyjádření, příliš nečte, rodiče Adamovi vůbec nepředčítají a ani si s ním příliš nepovídají o tom, co zrovna čte. Co se týče socioekonomického zázemí rodiny Adama, Adam vyrůstá v úplné rodině a má dvě sestry. Jeho matka má vystudované vyšší odborné vzdělání, otec Adama má střední školu s maturitou.

Adamova motivace ke čtení je však vůči ostatním silným čtenářům slabší. Čtení ho baví jen trochu, proto čtení také není prioritou v trávení jeho volného času a rodiče ho musí někdy do čtení nutit. I přesto jsme však zjistili, že Adam přečte za měsíc alespoň jednu knihu a knihy také někdy rád dostává jako dárek.

Adam si je vědom toho, že od počátku výuky čtení se stále zdokonaluje, čtení je pro něj čím dál méně náročné a se čtením už nepotřebuje žádnou pomoc ze strany okolí – je pro něj snadné číst si zcela samostatně. Lze uvažovat o tom, že čtení má již plně zautomatizované

a může se při čtení plně soustředit na smysl čteného textu. V případě hlasitého čtení může být zúzkostněn posluchači a nepodávat tak dobrý výkon jako při tichém čtení.

Sami rodiče Adama říkají, že „*je to boj domutit dítě v dnešní přetechizované době ke sportu či čtení, ale je to jen na rodičích*“. Sami tedy přiznávají část zodpovědnosti za Adamovy výkony ve čtení a jeho přístup k četbě.

8.12 Analýza a interpretace dotazníků pro rodiče u silných čtenářů

Stejně jako u žáků s nejslabšími výkony v porozumění čtenému, i u této skupiny čtenářů nás zajímalo, jak se rodinné prostředí a rodinné čtenářské zázemí promítají do výkonů žáků v porozumění čtenému a do vlastního hodnocení čtenářských dovedností těchto žáků. Budeme sledovat nejen rodinné zázemí silných čtenářů, ale také specifika v rodinných zvyklostech a způsoby poskytování podpory v rámci počátečního rozvoje čtenářské gramotnosti těchto dětí.

Návratnost dotazníků byla vysoká. Nakonec jsme získali 6 dotazníků ze 7 od rodičů silných čtenářů – tedy 86 %. Jediní rodiče, kteří nebyli ochotni dotazník vyplnit, byli rodiče Erika.

8.12.1 Rodinné zázemí

Při obsahové analýze dotazníků pro rodiče silných čtenářů jsme se nejprve zaměřili na složení domácnosti, ve které dítě vyrůstá a na vzdělání rodičů. Zjistili jsme, že všichni žáci z této skupiny čtenářů žijí v domácnosti s biologickou matkou a biologickým otcem. Všichni silní čtenáři (kromě Filipy) mají alespoň jednoho sourozence. Tři silní čtenáři (Adam, Beata, Dominika) sdílejí domácnost se dvěma sestrami, dva silní čtenáři (Cecílie, Gustav) mají jednoho bratra. Tyto rodiny jsou moderního charakteru, žádná další osoba s nimi domácnost neobývá. Ve všech rodinách se také hovoří pouze českým jazykem.

Důležitou roli ve školní úspěšnosti dítěte má socioekonomický status rodiny. Při tázání se na nejvyšší dosažené vzdělání rodičů silných čtenářů, dostaneme velkou variabilitu odpovědí od středoškolského vzdělání bez maturity až po vysokoškolské magisterské, jak u matek, tak otců silných čtenářů. Nejčastější nejvyšší dosažené vzdělání matky i otce je středoškolské s maturitou. Vzdělání matky je většinou minimálně stejně tak vysoké jako vzdělání otce. Nejvzdělanější jsou rodiče Gustava, kteří mají oba dokončené vysokoškolské magisterské studium.

8.12.2 Rodinné čtenářské aktivity

V rámci naší studie jsme sledovali také to, zda rodiče s dítětem čtení pravidelně procvičují, kontrolují, jak dítě čtenému textu rozumí a jestli si rodiče čtou společně s dětmi. Zajímavé je, že v těchto rodinách rodiče s dětmi čtení téměř vůbec netrénují. Vzhledem k tomu, že tito žáci prokazují vysokou úroveň čtenářských dovedností, jejich rodiče zřejmě nepovažují za nezbytné čtení s nimi trénovat. Rodiče Cecílie přímo v dotazníku pro rodiče uvedli, že ve 4. třídě nepovažují za nutné čtení s dítětem procvičovat.

Nejen, že rodiče silných čtenářů se svými dětmi čtení nepochvičují, ale zdá se, že ani nekontrolují, jak dítě čtenému textu rozumí. Jediní rodiče, kteří se aktivně účastní na procvičování čtení svého dítěte, jsou rodiče Filipy. Filipa zároveň vykazuje velice vysoké hodnocení svých čtenářských dovedností napříč všemi oblastmi dotazníku. Čtení s Filipou rodiče procvičují jak s úkoly zadanými ze školy, tak i s jinými materiály, jež nejsou součástí požadavků učitelky (např. knihy pro děti, encyklopedie). Podle požadavků školy trénují čtení průměrně 1 hodinu týdně, trénování čtení s materiály rodiny věnují více času – přibližně 4 hodiny týdně. Rodiče Filipy se také zajímají o to, jak dívka čtenému textu rozumí. Tuto kontrolu provádějí buď formou převyprávění obsahu textu, nebo zjišťováním znalostí významu u neznámých výrazů.

V oblasti praktikování čtení jsme dále sledovali, zda rodiče dětem předčítají či si čtou společně. Zdá se, že společné čtení má, dle mínění rodičů, své místo v aktivitách rodin silných čtenářů. Kromě Beaty a Gustava, všechny rodiny společné čtení praktikují. Také si následně povídají o čtené knize. Této aktivitě však většinou nevěnují více jak 10 min. V porovnání s hodnocením společného čtení rodičů a dětí ze strany dětí (kdy pouze Erik a Dominika uvedli, že jim rodiče předčítají z knihy), se tyto výpovědi dětí a rodičů ne zcela shodují.

V rodinách silných čtenářů není obvyklé, aby některý z rodičů pomáhal dítěti s přípravou do školy, a tedy i procvičoval s ním čtení. Adamovi rodiče prozradili, že mu s přípravou již téměř nepomáhají, neboť to zvládá sám. Stejně je tomu v rodinách, kde vyrůstá Beata a Gustav. Se školní přípravou napomáhají rodiče pouze Dominice, Cecílii a Filipě. Dominice pomáhá s přípravou do školy převážně matka, Cecílii otec.

Schopnost porozumět čtenému je ze strany rodičů také podporována tím, že si rodiče s dětmi povídají o tom, co četlo. Jediní, kdo si nepovídají s dítětem o přečtené knize, jsou rodiče Adama.

K podpoře čtenářství dítěte je také vhodné navštěvovat knihovnu. Do knihovny pravidelně chodí se svým dítětem všichni rodiče, kromě rodičů Dominiky. Úlohu rodičů zde

zastupuje sestra Dominiky, která ji do knihovny doprovází. Obvykle si silní čtenáři zapůjčí kolem 3 knih měsíčně.

8.12.3 Rodinné čtenářské zázemí

V rámci mapování rodinného čtenářského zázemí dítěte nás zajímalo, zda má dítě svou knihovničku s knížkami určenými jen pro něj (popř. pro něj a jeho sourozence). Všichni silní čtenáři tuto osobní knihovničku vlastní doma. Zajímavé je, že pro podporu čtení rodiče silných čtenářů nevyužívají žádná elektronická zařízení či aplikace. Všichni silní čtenáři však používají domácí počítač či tablet. Primárně jim slouží k vyhledávání informací a k hraní her. Někteří rodiče silných čtenářů také uvádějí, že čas strávený u počítače děti omezují (počítačové hry smějí hrát například jen jednou za měsíc).

Silní čtenáři si vybírají k četbě převážně dobrodružné příběhy (např. Harry Potter, Tajemný ostrov, Upíří storky atd.).

8.12.4 Vztah dítěte ke čtení

Dle vyjádření rodičů, děti čtení baví a čtou si sami. To se shoduje s hodnocením záliby ve čtení dětí. Mezi časem stráveným nad četbou jsou však mezi silnými čtenáři velké rozdíly. Četbou stráví průměrně 1 hodinu denně, nejvíce se četbě věnuje Cecílie (zhruba 2 hodiny denně) a naopak nejméně Dominika a Filipa (30 minut denně).

Rodiče také dokážou velice dobře odhadnout vztah dítěte ke čtení, který charakterizují jako velmi dobrý. Dle rodičů, silní čtenáři četbu aktivně vyhledávají, o knihy jeví zájem a přejí si je dostat jako dárek. Pouze rodiče Cecílie se domnívají, že by mohla mít ke čtení ještě blíže a její vztah ke čtení označili za dobrý. O knihy Cecílie sice jeví zájem, ale dle pozorování rodičů, jejich dcera upřednostňuje jiný typ aktivit než aktivity čtenářské.

Rodiče silných čtenářů se také zajímají o to, co jejich dítě zrovna čte a znají jeho nejoblíbenější knihu.

8.13 Porovnání hodnocení vlastních čtenářských dovedností a rodinného zázemí u slabých a silných čtenářů

Při komparaci složení skupin silných a slabých čtenářů zjistíme, že slabí čtenáři navštěvují pouze pražské školy, silní čtenáři zastupují i školy mimopražské. Z hlediska metod výuky počátečního čtení, je polovina slabých čtenářů vyučována analyticko-syntetickou metodou čtení, druhá polovina metodou genetickou. U silných čtenářů

nenajdeme takto vyrovnané zastoupení metod čtení, více silných čtenářů je vyučováno analyticko-syntetickou metodou čtení. Odlišnosti spatřujeme také v zastoupení pohlaví u obou skupin čtenářů. Ve skupině slabých čtenářů je pouze jeden chlapec, u silných čtenářů je poměr zastoupení jednotlivých pohlaví vyrovnanější (3 chlapci, 4 dívky).

V otázkách sebehodnocení čtení, obě skupiny čtenářů vykazují, ve srovnání s žáky 4. ročníku, mírně nadprůměrný čtenářský self-koncept. Obecně žáci 4. tříd realizované studie *Porozumění čtenému – Typický vývoj a jeho rizika*, hodnotí své čtenářské dovednosti velice dobře. Oproti průměrnému celkovému skóru 4. ročníku (54 CS), obě skupiny čtenářů hodnotí své čtenářské dovednosti mírně nadprůměrně (slabí čtenáři dosahují v průměru 55,5 CS, silní čtenáři 57,1 CS), silní čtenáři se hodnotí ještě o trochu lépe než čtenáři slabí.

Žáci s nejslabšími i nejlepšími dovednostmi v porozumění čtenému, hodnotí kvalitu a úroveň svých čtenářských dovedností velmi dobře a také předpokládají, že je tak vidí druzí lidé. Kladné hodnocení svého čtení předpokládají obě skupiny čtenářů nejvíce ze strany rodičů a učitelek. V porovnání svých čtenářských dovedností s dovednostmi vrstevníků, o sobě někteří silní i slabí čtenáři pochybují. I když si obecně silní i slabí čtenáři myslí, že čtou docela dobře, nepředpokládají, že si toho budou vědomi také jejich spolužáci a budou na ně pohlížet stejným způsobem.

Rozdíly mezi slabými a silnými čtenáři najdeme v otázkách náročnosti počáteční výuky čtení. Oproti silným čtenářům, pro slabé čtenáře bylo od počátku výuky čtení náročné, trápili se kvůli němu. Nyní jim už takové potíže nečiní. Zdá se, že většině silných čtenářů nezpůsobovalo čtení potíže ani na začátku výuky. Potíže ve čtení zhoršuje či zhoršovalo známky na vysvědčení jen jednomu slabému čtenáři.

Bez ohledu na schopnost porozumění čtenému, v otázkách hodnocení vlastní motivace ke čtení žáků, nenajdeme mezi slabými a silnými čtenáři žádné nápadnosti. Tito žáci čtou rádi, zajímají se o knihy a časopisy a četbou tráví i svůj volný čas. Nejvíce se shodují v pocitech, které je při četbě doprovází. Všichni silní i slabí čtenáři se při četbě cítí dobře naladěni. Rozdíly mezi silnými a slabými čtenáři najdeme v množství času věnovaného četbě. Zatímco silní čtenáři čtou v průměru 7 hodin týdně, slabí čtenáři čtou 1-2 hodiny týdně. Nutno podotknout, že informace o čase stráveném četbou jsme získali pouze od poloviny rodičů slabých čtenářů.

Velkou shodu odpovědí slabých i silných čtenářů také shledáme v hodnocení vnímané zátěže čtení. Nevadí jim číst nahlas před spolužáky, čtení jim dá méně práce než dřív a v současné době nepotřebují se čtením pomoc od zkušenějších čtenářů. Při čtení se cítí dobře a nemají ze čtení strach. V tomto srovnání je patrné pouze to, že slabí čtenáři

nepovažují čtení vždy za docela snadné. Posouzení namáhavosti čtení pro dítě se odvíjí od typu a náročnosti textu. Silní čtenáři si byli v položkách tázající se na zátěž čtení jistější.

Slabí a silní čtenáři také hodnotí stejně svůj pokrok ve čtení. Domnívají se, že se zlepšují jak v technických aspektech čtení jako je rychlost a přesnost, tak v porozumění čtenému.

V 5. oblasti sebehodnotícího dotazníku *Rodičovské chování*, zaměřující se na vnímanou podporu ze strany rodičů a domnělý vztah ke čtení rodičů respondenta, shledáme u obou skupin čtenářů nejvíce negativně laděných reakcí na uvedené výroky. Vzhledem k velké motivaci ke čtení všech žáků našeho výběru, rodiče nemusí své děti do čtení nutit. V některých rodinách silných i slabých čtenářů se, dle mínění dětí, čte málo, v jiných rodinách vidí děti své rodiče pravidelně číst. Celkem jednoznačné výpovědi dětí najdeme v otázkách pravidelného předčítání od rodičů. Zdá se, že rodiče slabých i silných čtenářů se domnívají, že v tomto věkovém období děti již není nutné dětem předčítat, neboť si jsou děti schopné číst dobře sami. Pochybnosti silných i slabých čtenářů najdeme také u hodnocení společného povídání o čteném s rodiči. O něco více si povídají s rodiči o čtených knihách silní čtenáři, kdy u každého z nich se alespoň někdy rodiče zajímají o to, co děti právě čtou.

Bez ohledu na to, jak dítě čtenému textu rozumí, žáci také velice dobře hodnotí svou schopnost porozumět čtenému. Bývá pro ně snadné převyprávět obsah čteného a někteří z nich také během četby uplatňují tzv. metodu druhého čtení, kdy se v textu vrací k pasážím, kterým ne zcela porozuměli.

Největší rozdíly mezi slabými a silnými čtenáři najdeme v oblasti hodnocení tichého čtení. Překvapivé je, že většině slabých čtenářů stačí při tichém čtení si přečíst text jen jednou, aby rozuměli o čem je. Sami slabí čtenáři také přiznávají, že je pro ně obtížné číst nahlas a lépe čtou potichu. U silných čtenářů takto striktní rozdíly v hodnocení náročnosti tichého a hlasitého čtení nezaznamenáme. Ukázalo se také, že domnělá schopnost porozumět čtenému při tichém čtení je lepší u slabých čtenářů než u silných. Navzdory výkonům v testové zkoušce, kdy jsme sledovali schopnost porozumění čtenému i v tichém čtení, slabí čtenáři se domnívají, že při tichém čtení textu rozumí velmi dobře a nadhodnocují tak své schopnosti. Oproti tomu hlasité čtení je pro ně náročnější.

Při komplexním zhodnocení postojů ke čtení shledáme pozitivní tendence u obou skupin čtenářů. Jak silní, tak slabí čtenáři mají velice kladný vztah ke knihám a čtení obecně. O jejich kladném vztahu ke čtení vypovídá také to, že většina z nich přečte za měsíc alespoň jednu knihu a mají radost, pokud nějakou knihu dostanou jako dárek. Mezi slabými a silnými čtenáři v hodnocení svých čtenářských dovedností neshledáme zásadní rozdíly.

V rámci porovnání rodinných charakteristik a zvyklostí silných a slabých čtenářů, nás budou zajímat nejen rozdíly v rodinném zázemí dítěte, ale také odlišnosti v rodinných čtenářských aktivitách, rodinném čtenářském zázemí či v množství poskytované podpory čtenářských dovedností.

V oblasti rodinného zázemí slabých a silných čtenářů najdeme několik shodných charakteristik. Až na jednoho slabého čtenáře, všichni žáci vyrůstají ve společné domácnosti s biologickou matkou a biologickým otcem. Většina slabých i silných čtenářů má také alespoň jednoho sourozence a žádnou z domácností neobydluje další osoba (např. babička, děda atd.). Ve všech rodinách se hovoří pouze českým jazykem.

V rámci zmapování rodinného zázemí nás zajímaly také rozdíly ve vzdělání matek a otců slabých a silných čtenářů. Ve vztahu k teorii reprodukce vzdělanostních nerovností bychom očekávali, že v rodinách slabých čtenářů bude průměrné nejvyšší dosažené vzdělání rodičů nižší než u rodičů silných čtenářů. Ukázalo se, že průměrné nejvyšší dosažené vzdělání matek slabých čtenářů je nižší, než průměrné vzdělání matek silných čtenářů. I když tento rozdíl není nijak markantní (o jeden stupeň), může mít částečný vliv na vývoj čtenářských dovedností dítěte, neboť matka byla uváděna jako nejčastější osoba podílející se na školní přípravě dítěte. U otců slabých a silných čtenářů žádné rozdíly ve vzdělání neobjevíme.

Při zkoumání rodinných charakteristik a zvyklostí v rodinách slabých a silných čtenářů nás také zajímaly možnosti rodinné praxe čtenářství. V této oblasti najdeme mezi skupinami čtenářů již znatelnější rozdíly. V rodinách silných čtenářů čtení s dítětem rodiče již příliš neprocvičují a ani téměř nesledují, jak dítě čtenému textu rozumí. Domnívají se, že ve 4. třídě je dítě již natolik zdatné ve čtení, že si dokáže číst zcela samostatně a není potřeba ho ve čtení více podporovat. A naopak, ve všech rodinách slabých čtenářů se považuje za běžné čtení pravidelně s dítětem trénovat. Zřejmě si jsou rodiče slabých čtenářů vědomi nedostatečných čtenářských dovedností svých dětí a snaží se mu pomoci jeho nedostatky ve čtení napravit. K procvičování čtení používají jak materiály ze školy, tak vlastní knihy a časopisy, u slabých čtenářů výjimečně i jiné materiály (např. elektronické knihy na počítači, tabletu, televizí program atd.).

V rámci podpory čtenářství dítěte nás také zajímalo, zda rodiče ověřují, jak dítě čtenému textu rozumí. V rodinách silných čtenářů se kontrolou porozumění již příliš nezabývají. Zájem o to, jak dítě rozumí smyslu textu, projevují rodiče pouze u jednoho z rodičů silných čtenářů. Tuto kontrolu provádí formou výzvy k převyprávění obsahu textu či kladením otázek ke čtenému příběhu. Oproti tomu všichni rodiče slabých čtenářů se

zajímají o to, jak dítě čtenému rozumí. Ověření porozumění čtenému provádí stejným způsobem jako rodiče silných čtenářů.

Rodičovské chování a postoje obou skupin čtenářů se přibližují v otázkách společného čtení. V rodinách silných a slabých čtenářů se také, dle tvrzení rodičů, hovoří o tom, co společně s dítětem četli. Shoda výpovědí rodičů a dětí v otázkách společného čtení a komunikace o čteném je u obou skupin čtenářů malá.

Stejně hledisko rodičů silných i slabých čtenářů zaznamenáme v několika projevech rodičovského chování cíleného na podporu čtenářství dítěte. Rodiče silných i slabých čtenářů jsou za jedno v tom, že jejich děti si čtou samy a o knihy se zajímají. Dle rodičovské perspektivy, silní čtenáři tráví četbou více času, než čtenáři s nízkou schopností porozumět čtenému textu. Rodiče silných i slabých čtenářů si také běžně povídají se svými dětmi o tom, co četlo.

Bez ohledu na to, jak dítě čtenému textu rozumí, rodiče s dítětem navštěvují knihovnu. Rozdíly mezi slabými a silnými čtenáři najdeme v průměrném počtu vypůjčených knih za měsíc. Rodiče silných čtenářů (popř. sourozenci dětí) vypůjčí pro své dítě/sourozence průměrně 3 knihy za měsíc, rodiče slabých čtenářů si vypůjčí o něco méně knih (průměrně 1-2 knihy za měsíc). Zdá se, že žáci s dobrou schopností porozumět čtenému tráví četbou více času než méně zdatní žáci v porozumění čtenému.

Nejednotnost v rodinách silných a slabých čtenářů najdeme také v oblasti domácí přípravy školních povinností. Zatímco v rodinách slabých čtenářů vypomáhá dítěti se školní přípravou zejména matka (v jednom případě matka i otec), silní čtenáři se vypořádávají s přípravou do školy nejčastěji sami, někdy jim pomáhá některý z členů rodiny.

Z naší studie vyšlo najevo, že rodiče silných i slabých čtenářů poskytují dětem kvalitní čtenářské zázemí. Pořídili do domácnosti dítěti knihovničku, kterou má jen pro sebe (případně pro sebe a své sourozence), všechny domácnosti slabých i silných čtenářů jsou vybaveny také domácím počítačem či tabletem. Kromě hraní počítačových her, děti využívají často počítač k vyhledávání informací na internetu, čímž může druhotně docházet k posilování jejich čtenářských dovedností. Rodiče silných čtenářů jsou však v užívání počítače více striktní a čas dítěte strávený u počítače velmi omezují. Možná díky tomuto časovému ohraničení mají silní čtenáři více času věnovat se četbě a jiným aktivitám. Zajímavé je, že v rodinách slabých ani silných čtenářů se nepoužívají téměř žádná elektronická zařízení či aplikace na podporu čtení.

Při definování vztahu dítěte ke čtení, jej většina rodičů slabých čtenářů označila za dobrý, rodiče silných čtenářů považují vztah svého dítěte ke čtení za velmi dobrý. V hodnocení vlastních čtenářských dovedností dětí se rozdíly ve vztahu k četbě u silných a

slabých čtenářů prakticky neprojeví – jak silní, tak slabí čtenáři čtou rádi a tráví četbou část svého volného času. Rodiče tak mohou odhadovat vztah dítěte ke čtení možná spíše na základě úrovně jeho čtenářských dovedností, než na základě zhodnocení jeho motivace ke čtení a zálibení v četbě a knihách.

V oblasti voleného typu literatury se rodiče slabých čtenářů uchylují k výběru z oblasti dětské literatury, rodiče silných čtenářů se kromě dětských pohádek a příběhů obrací již i k náročnějšímu typu literatury (sci-fi, fantasy, dobrodružná literatura).

Při celkovém zhodnocení rodičovské perspektivy silných a slabých čtenářů se silní čtenáři jeví jako vyspělejší, samostatnější, vyžadující od rodičů méně podpory a pomoci při zvládání školních povinností.

Diskuze

Naším zájmem bylo zmapovat, jak se výkony v porozumění čtenému odráží v hodnocení vlastních čtenářských dovedností žáků 4. tříd, a jak se rodinné prostředí promítá do tohoto hodnocení a do výkonů v porozumění čtenému.

Pro účely této studie byla využívána data ze tří testových nástrojů na porozumění čtenému (sledující různé aspekty porozumění čtenému) a dvou dotazníků (*Dotazník sebe-hodnocení čtení (3.-4. roč.)*, *Dotazník pro rodiče*). Po vygenerování nejslabších a nejsilnějších čtenářů v porozumění čtenému jsme se zaměřili na to, jak žák vidí sám sebe jako čtenáře.

Zhodnocení výzkumných otázek

V první řadě nás zajímalo, **jaký je čtenářský self-koncept žáků 4. ročníků ve vztahu k výkonům v testech na porozumění čtenému**. Jak silní, tak slabí čtenáři disponují nadprůměrným čtenářským self-konceptem, své čtenářské dovednosti hodnotí velmi dobře ve všech sledovaných oblastech.

V tomto věkovém období dítě reguluje své chování ve snaze dosáhnout uznání od rodičů či jiných autorit a zároveň je těmito významnými osobami výrazně ovlivněna jeho motivace. Zdá se, že u silných i slabých čtenářů je jejich potřeba uznání od druhých dostatečně nasycena, dostává se jim pozitivní zpětné vazby k jejich čtení jak od rodičů, tak od učitelů. Silní i slabí čtenáři jsou přesvědčeni o jejich relativně značném zlepšení ve všech aspektech čtení. Dosažená úroveň porozumění čtenému také nehraje v roli v motivaci k četbě dítěte. Slabá úroveň porozumění čtenému neznemožňuje žákům, aby měli ze čtení požitky a četli rádi. Žáci s nízkou schopností porozumět čtenému se sice od počátku výuky kvůli čtení trápili, nyní jejich potíže již nejsou patrné. Žáci s velmi dobrou schopností porozumět čtenému neprožívali od počáteční výuky čtení negativní emoce a ani v současné době pro ně čtení nepředstavuje zvýšenou zátěž. U zdatných čtenářů tak lze usuzovat na vrozené dispozice ke čtení a příznivé environmentální podmínky.

Je zřejmé, že slabí čtenáři si nejsou svých slabých výkonů v porozumění čtenému vědomi, jejich potíže ve čtení nenabývají takových rozměrů, aby měli kvůli čtení horší prospěch. Hlasité čtení je pro slabé čtenáře náročné, lépe se jim čte potichu. Zřejmě musí vynaložit více energie na to, aby čtenému textu rozuměli, a číst nahlas se pro ně stává zatěžující. Při tichém čtení dokonce svou schopnost postihnout obsah textu hodnotí lépe než silní čtenáři.

Silní čtenáři se také jeví jako vyspělejší – jejich oblíbenou literaturou jsou tituly primárně určené pro starší období. U silných čtenářů je jejich blízký vztah ke čtení podpořen množstvím času, který čtení věnují.

U dětí v tomto věkovém období patří četba k oblíbeným činnostem bez ohledu na to, zda čtenému bez problémů rozumí. K podobným závěrům došla Lederbuchová (2004), která u žáků 4. tříd realizovala výzkum čtenářství a kladla si za cíl popsat čtenářské kompetence žáků na přelomu 20. a 21. století. Zjištěnými skutečnostmi bylo například, že většina respondentů uvedla, že ráda četla; pro čtení preferovali spíše kratší texty (časopisecké články) před knihami; pouze 1/3 čtenářů o přečtených knihách diskutovalo, a to nejvíce se svými kamarády a pak s rodiči.

Naše pozornost se dále zaměřila na to, **zda mají žáci 4. ročníků s nejslabšími/nejlepšími výkony v porozumění čtenému tendenci k nadhodnocování či podhodnocování svých čtenářských dovedností.** Sebehodnocení je jednou ze složek sebepojetí dítěte. Je charakteristické svým emočním nábojem a sociálním významem. To, jak dítě vidí sebe samo, může být hodně vzdáleno od toho, jaké ve skutečnosti je. Ve vztahu k výkonům v porozumění čtenému se ukázalo, že slabí čtenáři vidí své čtenářské dovednosti lepší, než ve skutečnosti jsou. Tyto nálezy nesvědčí pro předpoklad, že by slabí čtenáři trpěli pocity méněcennosti, které by mohly blokovat rozvoj jejich schopností. Silní čtenáři se posuzují objektivněji.

Je třeba mít také na paměti, že v tomto věkovém období sebepojetí dítěte, a s ním úzce související sebehodnocení, podléhá jistému zkreslení (Smékal, 2002). Neúspěch v podobě sníženého formálního hodnocení, kritiky či výsměchu představuje pro žáka negativní motivační impuls a také posiluje negativní očekávání a obavy z dalšího selhání. To vede k tendenci reagovat obrannými mechanismy se snahou vyhnout se dalšímu neúspěchu (Vágnerová, 2002). Navzdory nízké schopnosti porozumění čtenému textu, slabí čtenáři nemají díky čtení horší prospěch a zároveň cítí dostatečnou oporu ze strany okolí. Možná právě z těchto důvodů u nich nezaznamenáme nízké hodnocení svých čtenářských dovedností.

V naší studii jsme se také zabývali tím, **jak se rodinné zázemí a rodinné čtenářské aktivity liší u nejslabších a nejsilnějších žáků v porozumění čtenému.** Zjistili jsme, že zatímco čtenářský self-koncept se s odlišnou úrovní schopnosti porozumět čtenému příliš nemění, způsoby podpory v rámci rodinného prostředí jsou v několika ohledech u slabých a silných čtenářů odlišné. Za pozitivní zjištění považujeme fakt, že rodiče slabých čtenářů provádějí aktivity na podporu čtenářských dovedností dítěte. Se svými dětmi čtení pravidelně procvičují, kontrolují také, jak dítě čtenému textu rozumí. Rodiče silných čtenářů zmínované činnosti na podporu čtení nepovažují, v tomto věkovém období dítěte, za nezbytné a

svůj společný čas s dětmi věnují jinému typu aktivit. Dle našich nálezů se zdá, že děti, které nepodávají ve čtení tak dobré výkony, jsou rodiči více stimulovány, aby své nedostatky napravily.

Ve všech domácnostech sledovaných dětí také najdeme domácí počítač a tablet. Za zmínku stojí skutečnost, že v rodinách silných čtenářů rodiče čas dítěte strávený u počítačové obrazovky ohraničují. Otázkou je, zda-li je to skutečně užívání médií, co brání rozvoji čtenářství dětí. Studie *Jak čtou české děti?* (Gabal a Václavíková-Helšusová, 2003) vychází z empirického sociologického šetření zaměřeného na čtenářství žáka a jeho vybrané souvislosti. Při zvažování spojitosti mezi užíváním počítače a zájmem o čtení analýza rozsáhlého reprezentativního vzorku potvrdila existenci pozitivního vztahu mezi užíváním počítače a čtením. Děti, které často používají počítač, obvykle také často čtou a čtení je baví. Do čtenářských aktivit dětí se nijak výrazně nepromítá, pokud rodiče čas dítěte strávený u počítače omezují. Stejně tak Trávníček ve své studii z roku 2010 ukazuje, že úroveň čtenářské gramotnosti jde ruku v ruce s tím, jak dítě informační technologie dokáže využívat. V naší studii se rovněž užívání médií nijak výrazně neprojevovalo na dosažené úrovni porozumění čtenému či na vztahu dítěte ke čtení.

Rodiče obou skupin čtenářů na podporu čtenářství se svými dětmi navštěvují knihovnu a také svému dítěti pořídili osobní knihovničku do domácnosti. V tomto ohledu rovněž Gabal s Václavíkovou-Helšusovou (2003) zjistili, že do knihovny chodí více děti z rodin, kde rodiče sami čtou a snaží se vést své děti ke čtení. Stejně tak mají i v domácnosti dobře vybavenou knihovničku.

Čtenářství dítěte je utvářeno také chováním a postoji rodičů, které zaujímají k četbě. Jednou z aktivit podporující formování čtenářství dítěte je společné čtení rodičů a dětí. Chaloupka (1995) v tomto ohledu upozorňuje na to, že při setkání dítěte se slovesným dílem je důležitá přítomnost rodičů a tato spoluúčast by měla dál vyústit v rozhovor. V rodinách slabých i silných čtenářů (dle tvrzení rodičů), rodiče s dětmi společné čtení pravidelně praktikují a nezděhají se věnovat svůj čas povídání si o čteném.

Z hlediska složení domácností a socioekonomického statusu rodiny nenajdeme mezi rodinami slabých a silných čtenářů téměř žádné odlišnosti. Zjistili jsme, že všechny děti vyrůstají v úplných rodinách a až na pár výjimek s nimi domácnost obývá alespoň jeden sourozenec.

Dobrá úroveň čtenářských dovedností je nezbytným předpokladem pro dobré školní výsledky. Vyšší úroveň vzdělání dítěte souvisí se vzděláním a zaměstnaneckým postavením rodičů. Čím vyšší vzdělání rodiče dítěte mají, tím se zvyšuje šance na vyšší vzdělanostní aspirace dítěte. Uvádí se, že vzdělání matky ovlivňuje více a silněji tyto aspirace dítěte než

vzdělání otce (Matějů a Straková, 2006). Přece jenom je to matka, kdo většinou tráví s dítětem více času a věnuje se jeho školní přípravě. V rodinách slabých čtenářů dosáhli otcové v průměru vyššího vzdělání než matky. U silných čtenářů je vzdělání matky většinou minimálně stejně tak vysoké jako vzdělání otce. Tyto nálezy tak odpovídají uvedené transmisi vzdělanostních aspirací.

V rámci dalšího cíle jsme se zabývali tím, **jak se rodinné prostředí a rodičovské chování žáků 4. ročníků promítají do hodnocení vlastních čtenářských dovedností dítěte**. Nejdůležitějšími aktéry při utváření sebepojetí dítěte jsou jeho rodiče. Pokud rodiče postaví dobrý základ pro utvoření pozitivního obrazu sebe sama, pak dítě tyto názory nekriticky převeze. Při sebehodnocení školních dovedností je pak klíčová role učitele. Způsob, jakým učitel hodnotí žáka, se stává obrazem jeho vlastního hodnocení. Slabým čtenářům se při čtení dostává pozitivní odezvy jak od rodičů, tak od učitelů, což by mohlo vést k jejich nadhodnocování čtenářských dovedností, i přes jejich nízké reálné výkony v porozumění čtenému.

Dítě, které vyrůstá v prostředí, kde rodiče sami čtou a vedou dítě svým příkladem a postojem k četbě bude brát četbu jako součást svého života a bude mít tendenci své rodiče ve čtenářských aktivitách napodobovat. Z výsledků analýzy je zřejmé, že rodinné prostředí a rodinné aktivity na podporu čtenářství se promítají spíše do schopnosti porozumět čtenému textu, než do žákova vlastního hodnocení čtenářských schopností.

Nutno brát také v potaz, že dotazníky na hodnocení vlastního výkonu ve čtení a dotazníky od rodičů nám nedávají nezpochybnitelná data, ale subjektivní mínění respondentů. Prezentovaná data tak mohou podléhat jistému zkreslení.

V naší studii jsme čerpali data z *Dotazníku sebehodnocení čtení (3. a 4. ročník)*, jež je inspirován *Dotazníkem sebehodnocení čtení* (Matějček a Vágnerová, 2006). Původní Matějčkův a Vágnerové dotazník byl rozšířen o několik položek s akcentem na oblast porozumění čtenému. Matějček a Vágnerová (2006) ve své výzkumné studii sledovali sebehodnocení čtení u žáků s dyslexií, nicméně jejich nálezy lze aplikovat na širší skupinu dětí. Zjistili, že žáci s dyslexií mají obecně nízké hodnocení svých čtenářských dovedností. U žáků s dyslexií však jejich nízké hodnocení školních výkonů bývá spojováno s celkově nízkým sebehodnocením, převahou negativních emocí a nízkou sebedůvěrou. Tito autoři také zjistili, že ne všichni žáci se specifickou poruchou učení nutně musí mít problémy se sebehodnocením. Daný okruh problémů je individuální, závislý na mnoha faktorech. I když žáci s dyslexií, dle očekávání, hodnotili své čtenářské dovednosti nízko, čtení pro ně nepředstavovalo zvýšenou zátěž a ke čtení také nebyli příliš motivováni. V naší studii jsme u žáků, kteří měli

potíže se čtením, nezaznamenali ani slabé sebehodnocení čtení, ani nízkou motivaci ke čtení. Čtení pro ně nepředstavovalo také zvýšenou zátěž.

Na sebehodnocení dítěte má vliv řada vnitřních i vnějších faktorů. Svou roli hrají jednak dispozice dítěte (osobnostní vlastnosti, odolnost vůči zátěži, úzkostnost atd.), ale především role prostředí. Z environmentálních vlivů se jedná hlavně o rodinu (ovlivňující sebehodnocení dítěte) a školní prostředí, především reakce učitele na výkon dítěte (Vašutová, 2008). V naší studii jsme z pohledu dětí nezaznamenali negativní odezvu ze strany učitelek či rodičů bez ohledu na dosaženou úroveň čtenářských dovedností. Tuto skutečnost reflektují i Matějček a Vágnerová (2006), kteří také tvrdí, že hodnocení vlastního výkonu ve čtení žáka ovlivňuje několik faktorů a nemusí být v souladu s jeho objektivním čtenářským výkonem. Rozdíly v našem a Matějčkově pojetí lze připsat odlišnému typu vzorku. Žáci s dyslexií mívají deficity v porozumění čtenému především díky nedokonalému zvládnutí dekodování. V našem případě se příčiny slabého porozumění neprošetřovali, nicméně žáci mohou mít potíže s porozuměním i přes dobrou technickou zdatnost.

Další nálezy Matějčka a Vágnerové (2006) se týkají souvislostí mezi sebehodnocením čtení, prožívanou mírou zátěže této činnosti a s pocitem dosaženého zlepšení. Lze říci, že čím lépe se dyslektické dítě hodnotí ve čtení, tím menší zátěž pro ně čtení představuje. A stejně tak hodnotí své čtenářské dovednosti lépe, když je přesvědčeno, že se jeho čtení zlepšilo. V souladu s tím bývá i ve čtení více motivováno. Skutečná úroveň čtení významně ovlivňuje sebehodnocení čtenářských dovedností dyslektických dětí. Závisí na ní i představa dítěte o míře svého zlepšení ve čtení. V některých ohledech se naše a závěry Matějčka a Vágnerové shodují. Výkony ve čtení nenarušují žákovo motivaci k četbě ani jeho pocit zvládnutí zátěže čtení. Zároveň pro respondenty v naší studii nepředstavovalo čtení zvýšenou zátěž a jsou si vědomi svého pokroku ve čtení.

Tuto skutečnost také ilustruje výzkumná studie Fredricksona a Jacobse (2001), kteří při zkoumání souvislostí mezi kauzální atribucí školního úspěchu a sebepojetím u žáků s dyslexií a kontrolní skupiny zjistili, že u některých dětí záviselo sebehodnocení vlastních dovedností spíše na tom, jak se ve škole cítily než na tom, jaké podávaly výkony.

Na těchto nálezech lze demonstrovat, že žákovo vysoké sebehodnocení dovedností není vždy současně spjato s dobrými výkony ve čtení, ale je záležitostí individuální a formuje se v kontextu mnoha okolností.

V rámci studie *Porozumění čtenému – Typický vývoj a jeho rizika* (Kucharská, et al., 2013-2015) byla srovnána data z 6. oblasti sebehodnotícího dotazníku *Porozumění čtenému* s výsledky testů na porozumění čtenému (*Test porozumění čtenému, Krmení králíků*). Ani v jednom z těchto případů nebyl u žáků 4. ročníku prokázán statisticky významný vztah mezi

sebehodnocením čtení a výkony v porozumění čtenému. V otázkách vlivu úrovně vzdělání rodičů na gramotnostní dovednosti dětí se v této studii prokázala statistická významnost ve vzdělání rodičů a výkonů dětí napříč všemi ročníky v *Testu porozumění čtenému*. V našem případě jsme se snažili o kvalitativní uchopení problematiky a postihnouti komplexního obrazu sebehodnocení čtení žáků. Také jsme kromě těchto dvou testových nástrojů na porozumění čtenému zahrnuli data z *Testu tichého čtení - Jedeme na výlet*, jež reprezentuje schopnost porozumět čtenému textu při tichém čtení.

Jeden ze zahraničních výzkumů (Conlon et al., 2006) poukázal na signifikantně významné vztahy mezi rodinnou anamnézou a sebehodnocením čtení a zároveň úrovní schopnosti porozumět čtenému. Význam rodinného prostředí byl dále v této studii zaznamenán u dosažené úrovně dovedností jako čtení jednotlivých slov, hláskování či ortografických procesů. Na rozdíl od naší studie, se zde autoři věnovali sledování vlivu rodinného prostředí u adolescentů, kdy se hodnocení svých dovedností stává stabilnější a realističtější.

Pozitivní postoje ke čtení jsou obvykle spojovány s vyššími dosaženými výsledky ve čtení a naopak, negativní postoje ke čtení jsou spojeny s nižší úrovní čtení. Existují však příklady, kdy postoje dětí k četbě a jejich četby nebyly pozitivně korelovány (Pumfrey, 1997).

V jiných výzkumech se soustředili pouze na jednu oblast čtenářství dítěte. Baker a Wigfield (1999) zhodnotili dimenzi motivačních charakteristik žáků ve vztahu k dosaženým výkonům ve čtení a čtenářskou aktivitou. Motivovanost žáka souvisela s praktikováním čtení, nicméně už ne významně s jeho čtenářskými výkony. Při naší analýze sebehodnotících dotazníků jsme nepracovali se statistickou významností, nicméně jak silní, tak slabí čtenáři v sebehodnotících dotaznících projevíli velkou motivovanost k četbě. Z toho lze usuzovat, že i když má dítě potíže s porozuměním čtenému (ačkoliv si těchto potíží není samo vědomo), ještě to nemusí znamenat, že by samo čtení nevyhledávalo a čtení jej nebavilo.

Doporučení pro praxi

Zjistili jsme, že to, jaký má dítě ke čtení vztah a jak samo sebe hodnotí, nezobrazuje jeho schopnost porozumění čtenému. Dle našich úvah, podpořených teoretickými východisky, se na čtenářství dítěte a na jeho hodnocení vlastního výkonu ve čtení podílí především vnímaná podpora a ocenění ze strany okolí. Slabí i silní čtenáři se domnívají, že rodiče i učitelky jej považují za dobré čtenáře a jsou s jejich čtením spokojeni.

Za snahou dětí je skryta rodičovská opora, kvalita a kvantita jak časové, kulturní, sociální i ekonomické investice rodičů. Rodiče mohou skrze různé aktivity přímo rozvíjet pozitivní vztah dítěte k četbě. Jako nejefektivnější metodou pro podporu čtenářství dítěte se

zdá být společné čtení rodiče a dítěte. Délku společného čtení je také třeba přizpůsobit věku dítěte. Zde platí pravidlo, že čím je dítě menší, tím kratší by měla být doba četby. Při čtení je také důležité, aby rodič vedl dialog s dítětem – vysvětloval cizí slova, ptal se na význam slov atd. Pro povzbuzení touhy ve čtení však nestačí jen číst nahlas, je také třeba vyprávět, nabízet naše poklady a myšlenky. Četbu můžeme chápat spíše jako předmět sdílení než výkonnostní disciplínu.

Chaloupka (1995) v kontextu čtenářství upozorňuje na význam vedení dítěte k samostatnosti a zodpovědnosti. U čtenářství jsou rozhodovací procesy dítěte stejné jako u dospělých – týkají se výběru knih a samotného čtenářského prožitku. Dle tohoto autora by rodiče měli nechat dítě samo se rozhodovat a převzít zodpovědnost, avšak ukázat mu, jaké důsledky dané rozhodnutí bude mít. Samostatnosti se dítě naučí jediné tehdy, pokud ji projevuje a má k tomu dostatek příležitostí.

Škola jako sekundární socializační činitel má po rodině významný vliv na formování osobnosti žáka, a tedy i na jeho čtenářství. Chaloupka (1995) v tomto kontextu apeluje na učitele, aby neopomněli skutečnost, že četba je především prostorem pro radost a pro potěšení dětí z činnosti samotné. Učitelé by měli výuku orientovat na komunikaci žáka s četbou, měli by upřednostňovat literaturu jako umění před naukovou složkou učiva, a tím pomoci čtení žáka a tím rozvíjet čtenářství žáka. Pennac (2004) přidává řadu doporučení pro učitele. Podle tohoto autora se při čtení nemá chtít po žákovi nic „na oplátku“, tedy nezačínat žádné úkoly, žádné vysvětlování slov ani rozbor textu, zakázat si „mluvení kolem“. Dle Černé (2014) je potřeba dětem ukázat, že čtení může být i zábava, dobrodružství či pomoc v neshodách. Musejí si to však na vlastní kůži zažít, nestačí jim to jen opakovat a vysvětlovat.

Náměty pro další zpracování tématu

Jak jsme již předeslali v teoretické části, problematika sebehodnocení čtení u nás není dostatečně prozkoumána a tato práce by tak mohla přispět k celkovému náhledu na tuto problematiku. Nabízí se několik dalších námětů ke zpracování tohoto tématu. Zdá se, že čtenářské sebepojetí dítěte není nutně vázáno na jeho schopnost porozumět čtenému. Pro důslednější prozkoumání tématu by bylo také vhodné provést statistickou významnost vztahů mezi uvedenými testy na porozumění čtenému a dosaženým skórem v dotazníku na sebehodnocení čtení. Znalost struktury žákova hodnocení vlastních čtenářských dovedností může poukázat na vyvstávající potíže v konkrétní oblasti a navést nás na příčinu selhání dítěte ve čtení.

Zjistili jsme, že u mnoha žáků, bez ohledu na dosaženou úroveň čtenářských dovedností, se odpovědi rodičů a žáků v několika ohledech rozcházejí. Zajímavé by tedy bylo

také zjistit statistickou významnost shody odpovědí rodičů a dětí v některých oblastech (otázky společného čtení rodičů a dětí, povídání si o čteném atd.).

Jako další možnost zpracování dat navrhujeme prozkoumání technických aspektů čtení u skupiny žáků s potížemi v porozumění čtenému na námi vybraném vzorku žáků. Pro hlubší porozumění vlivu rodinného prostředí na výkon ve čtení a sebehodnocení čtení dítěte by bylo jistě přínosné tuto studii obohatit o rozhovory s rodiči vybraných žáků a doptat se na způsoby podpory při počátečním rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí.

Závěr

Diplomová práce se zabývá vlivem vnějších aspektů na formování čtenářství žáků 4. ročníku, na jejich hodnocení vlastních čtenářských dovedností a úroveň porozumění čtenému. Konkrétně jsme se zabývali nejen tím, jak se rodinné faktory promítají do schopnosti porozumět čtenému a čtenářství dítěte, ale také jak se tyto vlivy odrážejí v utváření čtenářského sebepojetí dítěte. V práci se nám podařilo najít odpovědi na naše výzkumné otázky.

Nejsilnější aktérem v oblasti čtenářství dítěte je v pozitivním i negativním směru rodina. V rodinách, kde je rozvíjen čtenářský potenciál dítěte, mívají děti ke čtení blíže, čtou častěji a čtení je baví. V období předškolního a mladšího školního věku dítěte, úkol probudit v dětech zájem o četbu, již neleží převážně na rodině, ke slovu se dostává také škola a knihovna. Pozitivním zjištěním bylo, že žáci, bez ohledu na dosaženou úroveň porozumění čtenému, vnímají dostatečnou podporu ze strany učitelky. Kritika ze strany této významné autority by mohla vést u žáka k napětí a odradit jej od dalšího praktikování čtení. V současné době jsou v kontextu čtenářství dětí čím dál více diskutovaná média, jejichž užívání má rozporuplné postavení ve volnočasových aktivitách dětí. Ukázalo se, že počítače či tablety jsou považovány spíše, než za konkurenty knížek, za jejich spojení.

V naší studii nás především zajímalo, jakou podobu má sebehodnocení čtení očima slabých a silných čtenářů v porozumění čtenému. Dále jsme sledovali charakteristiky rodinného prostředí podílejícího se na utváření žakových čtenářských postojů, čtenářských výkonů a motivace k četbě. Původně jsme chtěli sledovat nejen aspekty rodinného prostředí, ale také vliv školy, respektive učitele, při formování čtenářských návyků, nicméně i přes velké dotazníkové šetření byla návratnost dotazníků u sledovaných skupin čtenářů menší než v případě dotazníků pro rodiče a výsledky by podléhaly značnému zkreslení. Z tohoto důvodu jsme se nakonec rozhodli pro jejich úplné vyřazení. U čtenářů s nízkými a vysokými výkony v kriteriálních testech na porozumění čtenému, jsme zaznamenali rozdíly spíše v množství a způsobech podpory čtení v rámci rodinných aktivit, než v odlišném čtenářském sebepojetí. Žáci 4. ročníku obecně hodnotí své čtenářské dovednosti velmi dobře, zatímco čtenáři se slabou schopností porozumět čtenému nadhodnocují své dovednosti, čtenáři s velmi dobrou schopností porozumět čtenému se posuzují přiměřeně realitě. Na příkladu dvou kazuistik (vždy reprezentující danou skupinu čtenářů) jsme také poukázali na individuálnost celé problematiky.

Čtenářské dovednosti představují klíčovou dovednost pro přístup ke vzdělání jedince, a tím i k jeho budoucímu profesnímu uplatnění. Zjistili jsme, že problémy v porozumění

čtenému se nemusí projevovat negativními sklony v hodnocení svých čtenářských dovedností či v nedostatečně podporujícím rodinném čtenářském zázemí dítěte. Sebehodnocení dítěte je významnou součástí jeho sebepojetí a promítá se do všech oblastí jeho života.

Seznam použitých informačních zdrojů

- AUNOLA, K.; LESKINEN, E.; ONATSU-ARVILOMMI; NURMI, J. Three methods for studying developmental change: A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*. 2002, 72, 343-364.
- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Portál, 2004. ISBN: 80-7178-862-7.
- BANKS, M.; WOOLFSON, L. Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions. *British Journal of Special Education*. 2008, 35, 49-56.
- BONG, M.; SKAALVIK, E. Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*. 2003, 15, 1-41.
- BUERMANN, U. *Jak (pře)žít s médii: Příležitosti a hrozby informačního věku a nové úkoly pedagogiky*. 1. vydání. Hranice: Fabula, 2009. ISBN: 978-80-86600-58-1.
- CARROLL J. M.; FOX A.C. Reading Self-Efficacy Predicts Word Reading But Not Comprehension in Both Girls and Boys. *Frontiers in Psychology*. 2017.
- CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM: *O nás* [online]. Cit.[16-10-11]. Dostupné z: <http://www.celeceskoctedetem.cz/cz/menu/7/o-nas/>
- CONLON, E.; MELANIE, G.; ZIMMER-GEMBECK, J.; CREED, P. A.; TUCKER, M. Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*. 2006, 29, 11-32.
Dostupné z: <http://www.sdrs.info/documents/PDF/conlonetal2006.pdf>
- CORBIERE, M.; FRACCAROLI, F.; MBEKOU, V.; PERRON, J. Academic self-concept and academic interest measurement: A multi-sample European study. *European Journal of Psychology of Education*. 2006, 21, 3-15.
- CORKETT J.; HATT B.; BENEVIDES T. Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*. 2011, 34, 65–98.
- ČERNÁ, O. *Čtení není žádná nuda*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.
- DUNCAN, L. G.; SEYMOUR, P. H. K. Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*. 2000, 91, 145-166.
- ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*. 2002, 53, 109–132.

- FREDERICKSON, N.; JACOBS, S. Controllability attributions for academic performance and the perceived scholastic competence, global self-worth and achievement of children with dyslexia. *School Psychology International*. 2001, 22, 401–416.
- GABAL, I.; VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti?* Stručná zpráva o výsledcích analýzy. Analysis Consulting, 2003. Dostupné z: <http://www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf>
- GUAY, F.; LAROSE, S.; BOIVIN, M. Academic self-concept and educational attainment level: A ten-year longitudinal study. *Self and Identity*. 2004, 3, 53–68.
- HALL, L. *Examining the relationship between reading ability and reading self-concept in differing socio-economic schools*. Open Access Master's Theses. Paper 296. Dostupné z: <http://digitalcommons.uri.edu/theses/296>
- HAVLÍNOVÁ, M. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-851-87.
- HAMACHEK, D. Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling & Development*. 1995, 73(4), 419–425.
- HELŠUSOVÁ, L. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2012. ISBN 978-80-7372-936-3.
- HOMOLOVÁ, K. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. 1. vyd. Ostrava: OU, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.
- HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
- CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982.
- CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- CHAPMAN, J. W.; TUNMER, W. E. Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*. 1995, 87, 154–167.
- CHAPMAN, J. W.; TUNMER, W. E. A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*. 1997, 67, 279–291.

- CHAPMAN, J. W.; TUNMER, W. E.; PROCHNOW, J. E. Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 2000, 92, 703-708.
- CHAPMAN, J. W.; TUNMER, W. E. Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 2003, 19, 5-24.
- CHIU, M. M.; KLASSEN, R. M. Calibration of reading self-concept and reading achievement among 15-year-olds: Cultural differences in 34 countries. *Learning and Individual Differences*. 2009, 19, 372-386. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608008001076>
- JONÁK, Z. *Čtenářská versus informační gramotnost. Podporují se, nebo jsou ve sporu?* [online]. [cit. 17-02-14]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1040/CTENARSKA-VERSUS-INFORMACNI-GRAMOTNOST-PODPORUJI-SE-NEBO-JSOU-VE-SPORU.html/>
- KATZIR, T.; LESAUX, N. K.; KIM, Y. S. The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*. 2009, 22 (3), 261- 276.
- KERN, H., et al. *Přehled psychologie*. 2., opr. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-425-5.
- KRAMPLOVÁ, I.; TOMÁŠEK, V.; VERNEROVÁ, M. *Národní zpráva PIRLS 2011*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2012. ISBN 978-80-905370-3-3.
- KUCHARSKÁ, A.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G.; SOTÁKOVÁ, H.; ŠPAČKOVÁ, K.; PRESSLEROVÁ, P.; Richterová, E. *Porozumění čtenému I: Typický vývoj porozumění čtenému - východiska, témata, zdroje - kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-726-7.
- KUCHARSKÁ, A.; SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G.; SOTÁKOVÁ, H.; ŠPAČKOVÁ, K.; PRESSLEROVÁ, P.; Richterová, E. *Porozumění čtenému III. – Typický vývoj porozumění čtenému – metodologie, výsledky a interpretace výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-862-2.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. (2. vyd.). Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

- LYNCH, J. Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*. 2002, 25, 54-67.
- MARSH, H. W. *Self concept research and issues*. University of Western Sydney. 2002.
- MATĚJČEK, Z.; VÁGNEROVÁ, M. (Ed.). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 8024611732.
- MATĚJČEK, Z. *Vývoj dítěte a čtení*. In: Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, 2004.
- MATĚJŮ, P., J. STRAKOVÁ. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- MEECE, J. L., HOLT, K. A pattern of analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*. 1993, 85, 582-590.
- MERTIN, V. *Ze zkušeností dětského psychologa: na co se často ptáte*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-316-9.
- MERTIN, V. Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku, 2010. In MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. (Ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MUTER, V.; HULME, C.; SNOWLING, M. J.; STEVENSON, J. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*. 2004. 40(5), 665–681.
- NÁRODNÍ INFORMAČNÍ A PORADENSKÉ STŘEDISKO PRO KULTURU. *Kultura České republiky v číslech*. Praha, 2017.
Dostupné z: http://www.nipos-mk.cz/wp-content/uploads/2013/05/Kultura_v_cislech_2017_web.pdf
- NOVÁKOVÁ, L. *Jestliže si nevychováme čtenáře mezi dětmi, jako dospělí už se čtenáři nestanou*. In: Inflow [online]. 2011 [cit. 17-02-20]. Dostupné z: http://www.inflow.cz/ejournal/term/1/_/2279
- PENNAC, D. *Jako román*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1140-2.
- PERFETTI, Ch. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. The acquisition of reading comprehension skill. In SNOWLING, M. J., HULME, Ch. (Ed.). *The Science of Reading: A handbook*. Oxford: Blackwell, 2004.

- PERSHEY, M. G. A comparison of african american students' self-perceptions of school competence with their performance on state-mandated achievement tests and normed tests of oral written language and reading. *Preventing School Failure*. 2010, 55 (1), 53-62.
- POSPÍŠILOVÁ, Z. *Pozitivní vliv čtení na dětskou psychiku* [online]. [cit. 16-10-22]. Dostupné z: <http://www.svetdetskefantazie.cz/clanky/pozitivni-vliv-cteni-na-detskou-psychiku>
- PRÁZOVÁ, I. Výzkum dětského českého čtenářství 2013. *Duha* [online]. 2014, 28 (1). [cit. 2017-07-03]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/vyzkum-detskeho-ceskeho-ctenarstvi-2013>
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha, Czechia: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PUMFREY, P.D. Assessment of affective and motivational aspects of reading. In Beech, J.R.; Singleton Ch. (Ed.). *The Psychological Assessment of Reading*. London: Routledge, 1997.
- RABUŠICOVÁ, M. *Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí*. In: Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Rada pedagogicko-psychologická, Masarykova Univerzita. Brno, 1992, 1(26). Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112488/I_PaedagogicaPsychologica_26-1992-1_6.pdf?sequence=1
- RIDER, N.; COLMAR, S. Reading achievement and reading self-concept in Year 3 students. In JEFFERY, P.L. *International Education Research Conference. Creative Dissent: Constructive Solutions*. Melbourne: AARE, 2005.
- SCIO: *Čtenářství na školách: analýza dat z projektů Čtenář a klíčové kompetence*. Tisková zpráva, NK ČR Praha, 2014.
- SHELL D. F., COLVIN C., BRUNING R. H. Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: grade-level and achievement level differences. *Journal of Educational Psychology*. 1995, 87, 386–398.
- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- SOLHEIM O. J. The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*. 2011, 32, 1–27.

- STRAKOVÁ, J., a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: ÚIV, 2002.
- ŠAUEROVÁ, M. Vliv vývoje sociálních interakcí dětí předškolního a mladšího školního věku na možnost podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. *Pedagogika*. 2012, 62(1–2), 126–136.
- TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
- TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. Host, Brno, 2010. ISBN 978-80-7294-515-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VAŠUTOVÁ, M. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: FF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
- WAGNEROVÁ, J. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1996. ISBN 80-7082-309-7.
- WILDOVÁ, R. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtení ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK PedF v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda servis, 2004. ISBN 80- 866320- 36 – 7.
- WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-729-0228-8.
- WISE, B. Adolescent literacy: The cornerstone of student success. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2009, 52(5), 369-375.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník sebehodnocení čtení (3.-4. roč.)

Příloha č. 2 – Dotazník pro rodiče

Příloha č. 1 – Dotazník sebehodnocení čtení (3.-4. roč.)

Dotazník sebehodnocení čtení (3.-4. roč.)

INSTRUKCE A ZÁZNAMOVÝ ARCH

INSTRUKCE:

Připravili jsme pro tebe dotazník, kde se budeme ptát na to, jak jsi ty sám spokojený/á se svým čtením.

Vyplníš si ho sama/sám.

Přečti si větu a označ značkou (křížkem, fajfkou) jednu z odpovědí. Když s větou budeš souhlasit, dej značku do sloupce SOUHLASÍM.

Když to bude platit jen někdy, tak dej značku do sloupce TAK NAPŮL a když s tím nebudeš souhlasit, tak udělej značku do sloupce NESOUHLASÍM.

Pracuj pozorně, ať nevynecháš žádný řádek. Nemusíš spěchat, čas se neměří. Když něčemu nebudeš rozumět, klidně se zeptej.

Jmenný kód:	Datum narození:
Škola:	Třída:
Datum:	Administrátor:

	SOUHLASÍM	TAK NAPŮL	NESOUHLASÍM
1. Jsem docela dobrý/á čtenář/ka.			
2. Paní učitelka je s mým čtením spokojená.			
3. Čtu stejně dobře nebo lépe než spolužáci.			
4. Nevadí mi číst nahlas před spolužáky.			
5. Spolužáci si myslí, že čtu docela dobře.			
6. Čtení mi dá méně práce než dřív.			
7. Paní učitelka si myslí, že čtu docela dobře.			
8. Při čtení potřebuji méně pomoci než dřív.			
9. Rodiče si myslí, že čtu docela dobře.			
10. Ve čtení se zlepšuji.			
11. Čtu stejně rychle nebo rychleji než spolužáci.			
12. Čtení mě baví.			
13. Čtu rychleji než dřív.			

	SOUHLASÍM	TAK NAPŮL	NESOUHLASÍM
14. Když čtu, tak jsem v pohodě.			
15. Čtení považuji za docela snadné.			
16. Když čtu, tak rozeznám více slov než dřív.			
17. Rozumím tomu, co čtu, lépe než dřív.			
18. Rodiče jsou s mám čtením spokojeni.			
19. Čtu si, i když nemusím, pro zábavu.			
20. Rád/a si čtu knížky nebo časopisy.			
21. Ze čtení mám strach.			
22. Ve čtení dělám méně chyb než dřív.			
23. Dříve jsem se kvůli čtení trápil/a, ale teď už ne.			
24. Čtení mi kazí nebo kazilo známky na vysvědčení.			
25. Se čtením mi musí někdo pomáhat.			
26. Rodiče mě musejí do čtení nutit.			
27. Když si čtu potichu, stačí mi přečíst si text jen jednou, abych rozuměl/a, o čem je.			
28. V naší rodině se čte málo.			
29. Je pro mě snadné převyprávět děj, o čem jsem četl/a.			
30. Rodiče mi pravidelně předčítají z knihy.			
31. Když něčemu v textu nerozumím, tak si to čtu znovu tak dlouho, dokud je mi to jasné.			
32. S rodiči doma mluvíme o tom, co zrovna čtu.			
33. Za měsíc přečtu alespoň jednu knihu.			
34. Čtení nahlas je pro mě těžké, lépe čtu potichu.			
35. Kniha je můj oblíbený dárek.			

Příloha č. 2 – Dotazník pro rodiče

DOTAZNÍK PRO RODIČE

Vážení rodiče,

prosíme Vás o vyplnění tohoto dotazníku, jehož cílem je mapovat čtenářské prostředí, ve kterém se pohybuje Vaše dítě. S údaji o Vás a Vašem dítěti i s odpověďmi z dotazníku nakládáme jako s citlivými údaji. Veškeré získané údaje budou zpracovány anonymně a budou sloužit pouze pro účely tohoto výzkumu (GA ČR P40-/13-20678).

Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku a za spolupráci na našem projektu.

Dr. Anna Kucharská, Ph.D. a Mgr. Gabriela SeidlováMálková, Ph.D.
Katedra psychologie PedF UK v Praze

Jméno dítěte:

Jméno rodiče:

Škola:

Třída:

Datum vyplnění:

1) Kdo tvoří rodinu Vašeho dítěte, které s námi pracovalo? Prosíme, označte osoby, které žijí s dítětem ve společné domácnosti.

Biologičtí rodiče: ☐ matka ☐ otec
Nevlastní rodiče: ☐ matka ☐ otec
Prarodiče: ☐ babička ☐ děda
Sourozenci: ☐ bratr počet ... ☐ sestra po čet ...

Další členové (prosíme vyjmenujte).....

2) Jakým jazykem se ve Vaší rodině běžně hovoří (i s dětmi)?

- a) Jen čeština
b) Čeština a další jazyk (prosíme uveďte o který jazyk se jedná)

3) prosíme křížkem označte, jaké údaje o dosaženém vzdělání rodičů platí pro vaši rodinu (členy vaší domácnosti, ve které žije dítě, které s námi pracovalo).

MATKY		OTCE
	základní	
	středoškolské bez maturity	
	středoškolské s maturitou	
	vyšší odborné vzdělání, nástavba	
	vysokoškolské bakalářské	
	vysokoškolské magisterské	
	vysokoškolské doktorské	

4) Trénujete s vaším dítětem doma čtení?

☐ ne ☐ ano

Pokud ano, pak pracujete...(prosíme, zakroužkujte, jsou možné i obě volby)

- a) podle požadavků školy/učitele (např. domácí úkoly, povinná četba)
b) i s jinými materiály (knihy, programy do počítače apod.), prosíme, upřesněte s jakými:

.....
.....
.....

Kolik hodin týdně vám přibližně zabere:

a) trénovat čtení dle požadavků školy

b) trénova čtení s vašimi materiály

DOTAZNÍK PRO RODIČE

5) Když s dítětem trénujete čtení, věnujete pozornost také tomu, jak vaše dítě rozumí čtenému textu?

☐ ne ☐ ano

Pokud ano, upřesněte prosím, jakým způsobem:

6) Čtete svému dítěti nebo společně s vaším dítětem (např. před spaním)?

☐ ne ☐ ano

Při společném čtení, kolik asi času trávíte povídáním si o tom, co jste četli? Prosíme, upřesněte:

7) Čte si vaše dítě samo?

☐ ne ☐ ano

Pokud ano, kolik asi hodin týdně?

Mluvíte s dítětem o tom, co četlo?

☐ ne ☐ ano

8) Chodíte s vaším dítětem do knihovny?

☐ ne ☐ ano

Pokud ano, uveďte, kolik knih si za jeden měsíc pro dítě půjčíte?

9) Má vaše dítě knihovničku se svými knihami, nebo s knihami určenými jen pro něj (případně pro něj i jeho sourozence)?

☐ ne ☐ ano

10) Kdo se s Vaším dítětem nejčastěji připravuje na školu?

11) Využíváte nějaká elektronická zařízení nebo aplikace pro podporu čtení vašeho dítěte?

☐ ne ☐ ano

Pokud ano, prosíme, upřesněte, která/ré:.....

12) Používá vaše dítě domácí počítač/ tablet?

☐ ne ☐ ano

Pokud ano, jaké typy aktivit na počítači vaše dítě provozuje, prosíme, upřesněte:

13) Jak byste charakterizovali vztah Vašeho dítěte ke čtení?

☐ **velmi dobrý** (např. vyžaduje, abychom denně četli, knihy si také sám (sama) prohlíží, zajímá se, knihy si vybírá, přeje si je jako dárek, atd.)

☐ **dobrý** (např. o knihy se zajímá, ale čtení není jednou z jeho prioritních činností, čtení nevyžaduje pravidelně, má rád když mu předčítáme)

☐ **vlažný** (např. o čtení se spíše nezajímá, věnuje se mu sporadicky, ale nevadí mu)

☐ **spíše záporný** (např. o čtení se nezajímá, nerad čte, knihy nevyhledává)

14. Prosíme, uveďte název (případně také autora) nejoblíbenější knihy Vašeho dítěte.

Děkujeme za vaši spolupráci! Pokud nám chcete ještě něco vzkázat nebo dodat, využijte zbývajících prostor na stránce.

